

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
DIREÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - DPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO -
PPGE**

ENEMARÍ SALETE POLETTI

**DOS JOVENS FILHOS DE GAIA E URANO AOS ADOLESCENTES DO
GOOGLE EM SEUS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL**

FLORIANÓPOLIS/SC

2010

ENEMARÍ SALETE POLETTI

**DOS JOVENS FILHOS DE GAIA E URANO AOS ADOLESCENTES DO
GOOGLE EM SEUS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL**

Dissertação apresentada para defesa e aprovada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre da Linha de Pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado – PPGE -, Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED -, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Orientadora: Professora Dr^a Sonia Maria Martins de Melo

FLORIANÓPOLIS/SC

2010

P765d Poletti, Enemari Salette

Dos jovens filhos de Gaia e Urano aos adolescentes do Google em seus processos de educação sexual / Poletti, Enemari Salette -- Florianópolis, 2010.

195 p. : il. ; 30 cm

Bibliografia: p.183-195

Orientadora: Sonia Maria Martins de Melo

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, Florianópolis, 2010

1. Educação sexual – 2. Educação sexual para adolescentes -
3. Tecnologia da informação 4. Google (Firma) – I. Melo, Sonia Maria Martins de (orientadora) – II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestrado em Educação. - Título.

CDD: 372.372 – 20 ed.

ENEMARÍ SALETE POLETTI

**DOS JOVENS FILHOS DE GAIA E URANO AOS ADOLESCENTES DO
GOOGLE EM SEUS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:

Professora Dr^a. Sonia Maria Martins de Melo
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membros:

Professora Dr^a. Mary Neide Damico Figueiró
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Professora Dr^a. Ademilde Silveira Sartori
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Professora Dr^a. Tânia Regina da Rocha Unglaub
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Florianópolis, 26 de fevereiro de 2010

Dedico este trabalho gratificante:

às duas grandes filósofas que também souberam fazer ciência: minha avó materna Marina (in memoriam) que nunca foi à escola, mas tinha imensa sabedoria, discernimento e respeito em suas sábias palavras e em seus atos; e minha mãe Leida que sempre me dá exemplo de persistência, afeto, alegria, paciência e muita dedicação.

aos adolescentes pesquisados da escola onde atuo, pelas marcas de vida por meio desse profundo encontro dialógico (elas e eles sabem quem são) e hoje ficam sabendo cada vez mais de sua importância em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo maior presente que me deram: A VIDA.

Aos meus irmãos e suas companheiras: Edeimar e Eliara, Claudimar e Maria do Carmo. Minha irmã e seu companheiro: Enedi e Gesuíno. Minha sobrinha e seu companheiro: Regiane e Valdecir com a pequena e amada Stefany (minha afilhada) e ao meu sobrinho e sua companheira: Julimar e Edicléia, por todo incentivo e toda compreensão.

A minha professora orientadora, Dra. Sonia Maria Martins de Melo, pela extrema sabedoria, saberes e dedicação em me orientar em todos os caminhos que percorri de aprendente, desaprendente, reaprendente e ensinante, nesta viagem de produção de conhecimento.

A todos os professores que deixaram marcas de sabedoria e saberes em minha caminhada acadêmica, em especial a primeira professora que me alfabetizou, a Elia (1ª a 4ª série – minha tia).

Aos professores do Mestrado em Educação da UDESC: Sonia, Celso, Ademilde, Elisa, Martha e Geovana, que marcaram minha trajetória acadêmica com seus saberes em nossos encontros dialógicos de reflexões e produções.

Aos colegas de Mestrado, em especial à Turma 2008.

Aos funcionários da DPPGE/FAED/UDESC.

Ao professor Dr. Antonio Elízio Pazetto, Diretor de Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, pelo apoio.

À Direção da Escola pesquisada e aos colegas de trabalho.

Aos adolescentes com quem trabalho no espaço escolar e às suas famílias.

A todas as amigas e a todos os amigos que acreditaram em minha constante busca nesta jornada e a apoiaram.

Ao Grupo de Pesquisa EDUSEX-UDESC, pelas contribuições e marcas significativas que deixaram nesta caminhada.

A palavra mágica

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

A pesquisa investigou adolescentes de uma escola pública de Ensino Médio sobre como compreendem seus processos de educação sexual como subsídio a uma proposta de educação sexual emancipatória. Com subsídios de cúmplices teóricos, realizou-se o “estado da arte”, percorrendo alguns caminhos sobre os processos da construção sócio-histórico-cultural da sexualidade e seus reflexos na educação sexual dos jovens e dos chamados adolescentes hoje e suas vertentes pedagógicas como expressões da educação sexual. Percorrer tais caminhos foi essencial para buscar uma compreensão de mundo e das relações sócio-históricas, de forma dialética, dinâmica e viva para entender a trajetória de construção do processo de educação sexual do jovem ao adolescente. Como método, escolheu-se o dialético, mais apropriado para nortear o trabalho. Na busca de respostas à questão central deste trabalho, foram realizadas entrevistas de cunho fenomenológico com dez adolescentes entre 15 e 20 anos de idade (cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino), da 1ª à 3ª série do Ensino Médio. Os dados coletados foram interpretados segundo a Análise de Conteúdo, quando ficou evidente uma única e grande essência: a re-descoberta de Si como ser humano sexuado nas relações dialógicas com o Outro no mundo, entrelaçada com as dimensões: educação sexual no diálogo com a família (pais, mãe, avó, pai); educação sexual no diálogo com amigos; educação sexual no diálogo com os educadores na escola; educação sexual no diálogo com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC): o motor de busca GOOGLE, como nova enciclopédia e a “negociação crítica com o meio televisivo”, como caminho de crescimento. Por último, ficam registradas as contribuições dos pesquisados, que apontam alguns caminhos pedagógicos para uma proposta intencional de educação sexual emancipatória. Tais sugestões são fundamentais para embasar projetos intencionais atuais de educação sexual nos sistemas formais de ensino brasileiros.

Palavras-chave: Adolescência. Educação Sexual. Sexualidade. Google. Tecnologias da Informação e da Comunicação.

ABSTRACT

The present work researched High School adolescents of a Public School and specially about how they understand their sex education process as a subsidy to an independent sex education proposal. It was supported by theoretical references and was accomplished the "state of art", going through some paths to build the social-historical and cultural processes of sexuality and their reflections on the young people sex education, nowadays "so called" adolescents and their educational sources as expressions of sex education. Follow these paths was essential in order to get a world's comprehension and the social-historical relationships in a dialectic; dynamic and alive way to understand the construction process of sex education from a young to an adolescent person. The method that has been chosen to guide this work was the dialectic one. Aiming to search answers to the central question of this work we made interviews in a phenomenological type with ten adolescents from 15 to 20 years old (five females and five males) from the first to the third year of High School. These collected details were evaluated by Content's Analysis so some unique and great result has become evident: the redesccovering of himself as a sexual human being through dialogue relationships with the Other in the world, interchanging different dimensions: the sex education in a family dialogue (parents, mother and grandparents, father); sex education in the dialogue with friends; with teachers at school and with the Information and Communication Technologies; the searching motor Google like a new encyclopedia and the "critical dealing with the Television world" as a way to grow up. At the end all researched contributions stay recorded pointing to some educational directions to get an intentional emancipatory sex education. These suggestions are very important to give some bases for the intentional current projects of sex education in the formal brazilian education systems.

Key-words: Adolescence. Sex Education. Sexuality. GOOGLE. Information and Communication Technologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Gaia (adolescente)	10
Figura 2 - Gaia (mãe)	13
Figura 3 – Urano (pai)	13
Figura 4 – Mnemosine	32
Figura 5 - Oceano	32
Figura 6 - Têmis	73
Figura 7 - Ceos	73
Figura 8 – Tétis	104
Figura 9 – Hipérion	104
Figura 10 – Teia	156
Figura 11 – Jápeto	156
Figura 12 – Réia	182
Figura 13 – Cronos	182



Figura 1 - Gaia (adolescente)

Fonte; <http://filosofandoehistoriando.blogspot.com/2009/07/gaia-ou-geia.html>

SUMÁRIO

CAMINHOS TRILHADOS: DE ONDE VIM, ONDE ESTOU E PARA ONDE VOU	14
CAPÍTULO I	33
REVENDO ALGUNS CAMINHOS COMO PROCESSOS DA CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DA SEXUALIDADE E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO SEXUAL DOS JOVENS E DOS ADOLESCENTES	33
VERTENTES PEDAGÓGICAS COMO EXPRESSÕES DE PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL	51
CAPÍTULO II	74
ALGUNS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DA EDUCAÇÃO SEXUAL: DO JOVEM AO ADOLESCENTE	74
REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DAS TIC NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL DE ADOLESCENTES HOJE	91
CAPÍTULO III	105
CAMINHOS METODOLÓGICOS: NA ESCUTA DOS ADOLESCENTES	105
ESSÊNCIA E DIMENSÕES: A FALA DOS ADOLESCENTES	116
A RE-DESCOBERTA DE SI COMO SER HUMANO SEXUADO NAS RELAÇÕES DIALÓGICAS COM O OUTRO NO MUNDO COMO ESSÊNCIA	117
A educação sexual no diálogo com a família	122
A educação sexual no diálogo com os amigos	131
A educação sexual no diálogo com os educadores da escola	137
A educação sexual no diálogo com as tecnologias da comunicação e da informação: o motor de busca GOOGLE como nova enciclopédia e a “negociação crítica com o meio televisivo” como caminho de crescimento	142
CAPÍTULO IV	157
APONTANDO ALGUNS CAMINHOS PEDAGÓGICOS COM A AJUDA DOS FILHOS DO GOOGLE	157

CONCLUSÕES? OU PONTO DE CHEGADA PARA RE-COMEÇAR?	171
REFERÊNCIAS	183

Figura 2 - GAIA (mãe)

Fonte: www.astrosafor.net/Huygens/2004/50/gaia.jpg

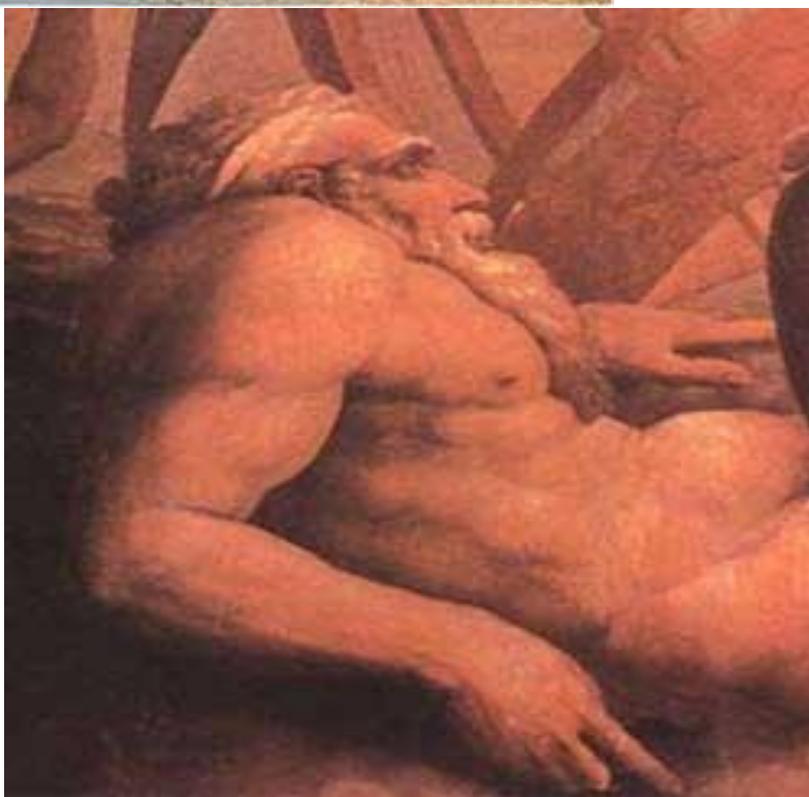


Figura 3 - URANO (pai)

Fonte: http://astroblogando.blogspot.com/2009_09_01_archive.html

CAMINHOS TRILHADOS: DE ONDE VIM, ONDE ESTOU E PARA ONDE VOU...

“A construção do conhecimento se faz através do diálogo”.

(Paulo Freire)

Minha caminhada como educadora completa quase vinte e cinco anos. Iniciei como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental numa escola pública estadual de Santa Catarina, e depois como Orientadora Educacional, função que exerço até o presente momento, também na rede estadual de ensino público deste Estado. Percebo ter vivido toda essa caminhada experimentando momentos de sonhos, angústias, conflitos, crenças e esperanças.

Acredito que um profissional se constrói em suas relações e posso afirmar que muitas pessoas deixaram e deixam marcas em minha existência. Início pelos meus pais, que me deram o maior e mais valioso presente: a vida. Fui educada pela família na qual nasci até os dez anos de idade, na zona rural, do município de Concórdia (SC). Uma família seguidora da religião Católica Apostólica Romana, de origem italiana, agricultores que sempre lutaram muito pela sobrevivência, apesar de muitas perdas e decepções. Trago comigo como lembrança marcante minha avó materna, a “nona” Marina: mesmo sendo analfabeta do conhecimento dito científico, era muito bem alfabetizada em sabedoria e foi uma grande filósofa na minha vida. Ela também viveu etapas de muita dor, sofrimento, principalmente quando ficou viúva precocemente, com quatro filhas para criar (a mais velha, minha mãe, com 14 anos de idade). Seu esposo (o avô que não conheci) foi assassinado, mas minha nona sempre lutou com muita persistência, sabedoria e fé em Deus. Foi ela quem me criou até os sete anos de idade, pois meus pais ficavam freqüentemente no hospital com meu irmão, doente de insuficiência renal, e que, após oito anos de tratamento, faleceu. Dela, tenho vivo em mim o exemplo de sólidos valores, tais como: honestidade, amor, solidariedade, fé e a força da luta para realizar meus sonhos, atingir meus objetivos, enfim, ter utopia. Moramos juntas no sítio até os dez anos de idade. Outra pessoa que fortaleceu e fortalece minha existência é minha mãe. Dela guardo o exemplo de persistência e luta no trabalho, na educação dos seus seis filhos (dois deles falecidos). Criou-os com serenidade, amor e coragem, apesar de ter passado por tantas agruras.

Minha mãe sempre incentivou a nós, seus filhos e filhas, a respeito da importância do estudo para nossas vidas. Lembro-me freqüentemente de suas frases, como: “É preciso ter esperança, que um dia nossa vida vai melhorar. Não é para desanimar. É para a gente acreditar

e ser feliz”. Suas palavras sempre foram e são sólidos pilares de coragem, esperança e apoio em minha vida.

Em minha trajetória de estudos fui aluna de séries iniciais numa escola multisseriada, chamada Escola Isolada Municipal de Salto Grande, que, na época, pertencia ao município de Concórdia. A professora foi a minha tia Elia. Quando eu passeava na casa dessa tia, adorava brincar de professora na escola: escrever no quadro, tomar a leitura dos alunos (que eram os amigos e primas), brincar de cantigas de roda e outras atividades. Na 3^a e 4^a série, na aula de educação física e nos períodos de intervalo, nós, as meninas, também jogávamos futebol com os meninos. Eu adorava ler, apesar de não ter acesso a diversos materiais de leitura, pois na escola só tínhamos os livros didáticos e em casa não era hábito comprar livros. Só que eu aproveitava para ler tudo o que tinha disponível: rótulos, livrinhos religiosos e a revista Rainha, que minha irmã às vezes comprava.

Nessa época, fase da minha infância, gostava de várias brincadeiras, mas a mais importante era “brincar de casinha” e de “ser professora”. Adorava fazer mudanças para novos lugares. Geralmente, a cada quinzena eu transportava os objetos da minha casinha para uma nova moradia. Na maioria das vezes, escolhia residir na sombra de árvores frutíferas, pois ali tinha um vasto espaço para criar novas brincadeiras, para um fazer diferente. Esse era o único lugar em que me sentia livre, porque os adultos não me vigiavam, não me controlavam. Podia “me enxergar”, e assim pensar, criar, mudar...

Fui crescendo... Tornei-me adolescente! Muitas transformações, responsabilidades, cobranças, medos, conflitos próprios dessa fase. Lembro-me, agora, de uma das reflexões da professora orientadora deste trabalho de pesquisa, Sonia Melo (2004), na sua obra “Corpos No Espelho”, sobre essa fase fantástica que é a adolescência:

“Adolescere”, termo latino que significa crescer, transmutado em adolescência, denomina a etapa de radicais mudanças da passagem de um Ser-corpo-sexuado-criança para um Ser-corpo-sexuado-adulto no mundo. Tempo mágico, de profundas descobertas, da consciência expandida pelas infindas possibilidades aparentes (p. 116).

No período dos 11 anos aos 14 anos de idade, já trabalhava meio período nas atividades domésticas e num supermercado, ajudando no atendimento ao público, mas também estudei no antigo ginásio (da 5^a à 8^a série) numa escola cenicista de Vila Nova, no município de Toledo, Paraná. No final da 8^a série, decidi seguir outro caminho.

No ano seguinte, em 25 de fevereiro de 1982, na véspera dos meus 15 anos de idade, por minha escolha, fui para um colégio interno religioso das Irmãs Catequistas Franciscanas.

Nessa época queria ser freira, pois pensava que era a minha vocação. Paralelamente à formação religiosa, dos 15 aos 17 anos de idade cursei o magistério (Ensino Médio), num colégio público estadual, no município de Herval do Oeste, no interior de Santa Catarina. Meu cotidiano era todo organizado em horários para as diversas atividades. Tudo era “disciplinado”.

Após a leitura, releitura e discussões da obra *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault (1971), em 2003 e 2004, quando cursei algumas disciplinas como aluna especial no Mestrado, Educação e Cultura da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC -, posso hoje compreender um pouco mais desse mundo então vivido e não vivido, período para mim tão disciplinar e normativo. Sobre os corpos disciplinados, exercitados e submissos, o mesmo autor (1971, p. 127-130) escreve que “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. [...] A disciplina, às vezes, exige a *cerca*, a especificação de um lugar heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar”.

Essa foi uma fase marcante, pois, no auge da minha adolescência, vivi uma realidade muito aguçada de preconceitos, mitos, tabus, de interditos sobre a sexualidade. O corpo era negado, velado, como comenta Melo (2004, p.164) “ter o corpo negado é ser negado como Ser no mundo, é ver negado o próprio mundo”. Percebi que esse meu mundo “não vivido” precisava ser ressignificado. Por isso que, após três anos e quatro meses interna, já com dezoito anos de idade, fui percebendo pelas experiências cotidianas da vida religiosa que esse não era o caminho a ser trilhado. Foi quando decidi sair do colégio interno.

No período em que cursei o magistério, já tive experiência como professora, em sala de aula, principalmente no 3º ano, durante os seis meses de estágio nas séries iniciais. Foi uma experiência maravilhosa e gratificante. Concluí o magistério (2º Grau) em 1984, com 17 anos de idade. Foi um ano de turbulências e avanços, mudanças políticas, econômicas, pedagógicas, como as “Diretas Já”, a “Democratização do Ensino”. Lembro-me de um excelente livro que nós, alunos e alunas do 3º ano, adotamos para a disciplina de Sociologia, “Cuidado, Escola: Desigualdade, Domesticação e Algumas Saídas”, apresentado por Paulo Freire. Essa obra trazia um estudo crítico sobre educação, desde a sua origem até sua sistematização, com o surgimento das instituições de ensino. Buscava refletir sobre o processo educativo, abordando temáticas como a crise escolar, a origem da escola atual, o seu funcionamento, as desigualdades socioculturais que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, as alternativas pedagógicas e um questionamento sobre os problemas que

envolvem o sistema educacional. Foi uma forte provocação à reflexão crítica sobre o sistema e contribuiu muito para que me decidisse por caminhos pedagógicos.

Fora do colégio interno, iniciei minha efetiva caminhada no magistério como professora primária, numa escola pública estadual do município de Concórdia, em maio de 1985. Passaram-se mais quatro anos e comecei o curso de pedagogia - Habilitação em Orientação Educacional -, que na época era a Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense – FEAUC -, no mesmo município, curso de graduação feito em parceria pela Fundação Educacional Unificada do Oeste de Santa Catarina – UNOESC -, município de Joaçaba (SC). Também fui professora das séries iniciais por aproximadamente nove anos.

Em 1994 ingressei por concurso, no magistério público estadual, no cargo de orientadora educacional. No ano seguinte, comecei um curso de especialização em educação, na área de Orientação Educacional, na Universidade do Contestado – UnC -, também no mesmo município de Concórdia.

Na especialização, já percebia a necessidade de trabalhar com os adolescentes assuntos ligados à sexualidade, pois essa temática sempre me atraiu por ser uma dimensão humana fundamental que considero muito significativa, delicada e desafiadora.

Nessa direção, na trajetória de estudos para a elaboração da monografia, realizei a pesquisa intitulada “Diagnosticar as principais curiosidades sobre sexualidade dos adolescentes da sétima série de um Colégio Estadual” (POLETTI, 1996). A pesquisa foi realizada na escola em que atuava como orientadora educacional. Para esse trabalho, li vários autores que abordavam sobre educação sexual. O que mais me marcou foi a obra de César A. Nunes (1987) “Desvendando a Sexualidade”, uma das experiências mais marcantes na minha vida profissional e pessoal pela abordagem crítica e reflexiva que propicia. Em agosto de 1996, ao concluir a especialização, senti-me atraída para fazer outra especialização em educação sexual na Universidade do Estado de Santa Catarina, projeto infelizmente inviabilizado por questões financeiras.

Mesmo assim, continuei almejando vir morar em Florianópolis, desta vez para fazer o Mestrado em Educação, com o tema do projeto de pesquisa sobre educação sexual e por outros objetivos pessoais.

Em janeiro de 1999, parte desse sonho se concretizou. Vim morar em Florianópolis e trabalhar como orientadora educacional numa escola estadual, situada no Bairro dos Ingleses. Conhecia nossa capital somente de passagem, o que não impediu que me aventurasse nessa mudança. Aos poucos tudo foi se encaminhando da melhor maneira, até que em dezembro de 2000 tentei pela primeira vez a seleção do mestrado em educação.

As mudanças não pararam aí. Em março de 2005 removi-me de escola. Fui trabalhar noutra Unidade Escolar de Educação Básica da Grande Florianópolis, na qual estou até o presente momento.

Refletindo hoje, percebo que em minha trajetória de vida profissional e pessoal sempre senti necessidade de aprender e reaprender diversos temas, em especial, sobre a sexualidade. Por isso, entre 2002 e 2004, cursei como aluna especial quatro disciplinas do mestrado em Educação e Cultura da UDESC, a saber: “Educação e Sexualidade”, “Vivências de Papéis Sexuais na Sociedade Contemporânea”, “Paradigmas de Corporeidade e a Formação dos Profissionais da Educação” e também a disciplina “Experiências Significativas de Educação”.

No segundo semestre de 2007 cursei, como aluna especial, a disciplina “Tecnologias e Formação de Educadores: Interfaces com a Temática Educação Sexual”, um dos cursos do programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC, iniciado em março daquele ano. Nesse mesmo semestre, deparei-me com mais um desafio: a segunda seleção do Mestrado em Educação na linha: Educação, Comunicação e Tecnologia. Decidi, mais uma vez, tentar a seleção e consegui atingir o objetivo. Venci mais uma etapa na minha caminhada de estudante, sendo hoje aluna regular desse tão almejado Programa.

No primeiro e segundo semestre de 2008, cursei as disciplinas “Educação e Epistemologia”, “Educação e Comunicação”, “Seminários de Pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologias/Linha ECT”, além do “Seminário com Atividades Programadas”, no modo presencial e à distância, e de outros seminários, colóquios e palestras oferecidos pelas UDESC e Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Participei, nesse mesmo ano, do “I Congresso Brasileiro de Educação Sexual”, em Araraquara, São Paulo, onde apresentei uma comunicação oral sobre “Os relacionamentos afetivos contemporâneos na adolescência” e um pôster “Percepções dos adolescentes sobre sexualidade numa sociedade em constantes transformações tecnológicas”. Participei também, do “XIV Congresso Latinoamericano De Sexologia y Educación Sexual “Clases 2008”; do VI Congresso Ecuatoriano de Sexologia y Educación Sexual”, em Guayaquil, Equador, com apresentação de uma comunicação oral sobre “O ‘Ficar Com’ na adolescência” e do pôster “Ser adolescente hoje frente às novas Tecnologias da Informação e da Comunicação: contribuições para um processo de educação sexual emancipatório”.

Em 2009, prossegui minha caminhada de pesquisadora participando de seminários, colóquios, palestras e outros eventos referentes à linha de pesquisa, produzindo minha dissertação. Neste mesmo ano, no mês de junho, apresentei minha qualificação para esta pesquisa. E em outubro enviei para o XII Congresso Brasileiro de Sexualidade Humana –

SBRASH, a primeira seção do Capítulo II desta pesquisa, “Alguns caminhos da construção sócio-histórico-cultural de educação sexual: do jovem ao adolescente”, como comunicação oral, apresentada pela minha orientadora.

Minhas reflexões sobre o caminho até aqui percorrido, além desta etapa em meu percurso de vida acadêmica e profissional, me permitem perceber que a educação sexual numa vertente pedagógica emancipatória tem sido o eixo que me move na investigação. Entendo-a como um processo de abertura para que nós e os outros, aí incluídos os adolescentes, nos libertemos das amarras de uma educação sexual repressiva, ressignificando o passado e o presente nessa caminhada de construção e reconstrução da sexualidade.

Ao longo desta caminhada, porém, registro haver experimentado momentos de angústia, conflito, crença, descrença, esperança e utopias (campo de possibilidades). Tudo isso me atravessa, principalmente em meu cotidiano profissional como orientadora educacional, no qual os corpos/Seres são objeto e alvo do poder, pois ainda, em muitos casos, vale a teoria do adestramento, na qual reina a noção de docilidade, cujas técnicas ainda são aplicadas para trabalhar, nos mínimos detalhes, o corpo dos docentes e discentes, exercendo um controle total com a máxima eficácia dos movimentos.

Dessa forma, a disciplina exerce papel fundamental quando domina cada um, seu corpo, e instala uma relação de obediência/utilidade. Nesta sociedade de controle, deparamo-nos com o panoptismo¹, um olhar central, em que nossos corpos são vigiados, velados, negados...

Na escola ainda distribuímos as pessoas em lugares demarcados, de preferência individuais, evitando a formação de grupos, tornando os espaços úteis e de fácil observação. Para um melhor aproveitamento do tempo, é preciso cumprir os “quadros vivos”, que são a organização dos conteúdos, os horários, as avaliações, o regimento escolar, as disciplinas, etc. Nesse sentido, percebo frequentemente, que os alunos denunciam esses controles e reagem a eles, de várias maneiras, tais como: gazetas de aulas, a não realização de trabalhos escolares, infrequência às aulas, pichações, desinteresse pelo estudo e outras.

¹ Panoptismo – Foucault (1975) descreve em sua obra “Vigiar e Punir”: O panóptico funciona como um laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça. [...] É polivalente em suas aplicações: serve para emendar os prisioneiros, mas também para cuidar dos doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar os operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos. É um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua, de organização hierárquica, de disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de seus instrumentos e de modos de intervenção, que se podem utilizar nos hospitais, nas oficinas, nas escolas, nas prisões (p. 180-181).

Percebo fortemente esse mundo vivido, principalmente em três momentos: quando os adolescentes me procuram para dialogar sobre seus diversos problemas de ensino-aprendizagem, de relacionamentos (familiares, namoro, “ficar”, amizades, gravidez); quando são encaminhados à orientação educacional por outros profissionais, como diretores, professores e coordenadores, pelas mesmas razões, e quando pais, mães e/ou responsáveis pelos alunos e alunas chegam até meu setor para conversar sobre assuntos referentes aos seus filhos e filhas: aproveitamento escolar, relacionamentos erótico-afetivos, diversos conflitos familiares. Mas a percepção que muitos profissionais da educação ainda têm referente ao trabalho do Orientador Educacional é aquela do “orientador disciplinador”, daquele profissional que precisa “ajustar o indivíduo à sociedade”, “guiar o aluno para o bom comportamento”, como assim já foi no contexto sócio-histórico das décadas de 30 a 80, e até o início de 90 do século XX, conforme prescreviam as leis da época: a LDB/61 e a LDB/71 (Leis de Diretrizes de Base).

Diante disso, como educadora, sinto-me muitas vezes impotente, mas também, penso em fazer algo diferente, mudar... Neste embate de contradições sou desafiada na busca pelas atribuições da profissão, cargo e função que exerço como Orientadora Educacional, ressaltando sempre, que na “luta dos contrários”, meu compromisso político e pedagógico como educadora e cidadã é a articulação de currículo e sociedade, escola e trabalho, escola e vida, e como ação fundamental, a leitura crítica do desenvolvimento do aluno e sua interação como força de transformação social. Assim neste real ao qual pertencço, reporto-me a Melo (1994) no momento em que a autora me convida a refletir sobre teoria e prática da Orientação Educacional hoje, dando suporte aos meus objetivos:

São também aspectos da orientação: voltar-se para a pedagogia dos conteúdos, buscar uma visão interdisciplinar da educação, tornar-se questionadora, em termos de participação na educação transformadora [...] o profissional orientador está mais integrado aos seus órgãos de classe, envolve-se na luta dos trabalhadores, principalmente na área de educação e participa mais ativamente dos momentos sociais. Surge como atribuição principal ser “articulador de forças dentro da comunidade escolar (p. 76–77).

Nessa relação de mediação entre sujeito e objeto sempre produzindo conhecimento, como seres sempre sexuados desde que o mundo é mundo, busco em Paulo Freire (1991, p. 39) quando afirma que: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. O ser humano não aprende sozinho. Por isso não se educa sozinho. A sua aprendizagem, a sua educação, acontece na relação social; na

interação com outro sujeito; na problematização. Quando o sujeito expressa seu ato de questionar o objeto, ele já está problematizado. Nesse sentido a mediação na educação acontece de ambas as partes, do educador e do educando, nas relações estabelecidas entre si.

Para isso é importante que eu pense, pois pensar aqui é no sentido de um parto, de um nascimento. Quero sair de um corpo negado para um corpo esperança e, assim, me recompor com a força do universo. Entrelaço esse meu desejo com mais uma profunda reflexão de Melo (2004), em que afirma sermos seres encarnados, sexuados na interação com os outros seres encarnados:

Quem contempla o mundo é sempre um Ser encarnado, sexuado, junto a outros Seres encarnados, em suas relações com a natureza para produzirem seus modos de vida. Aprende-se e apreende-se ou dever-se-ia aprender a apreender para melhor viver. E aprende-se e apreende-se com todo o nosso Ser, que é também sempre corpo (p. 277).

Assim como a escola é uma instituição educativa sócio-histórico-cultural, da qual faço parte como ser sexuado encarnado, ela também pode e deve ser um espaço de reflexão com os outros seres sexuados encarnados, nesta pesquisa, os adolescentes, sobre as diversas construções e reconstruções da sexualidade em cada época histórica da nossa sociedade – passado e presente, numa perspectiva intencional de educação sexual emancipatória².

Mas quem são esses adolescentes a serem pesquisados? Para mim, são pessoas que pertencem a um mundo globalizado, onde as intensas mudanças tecnológicas constroem novas linguagens, onde a diversidade de informações é gigantesca e o avanço tecnológico galopante, gerando assim inúmeras transformações nos diversos setores produtivos da “sociedade em rede” (CASTELLS, 2006), aí incluída a educação sistematizada.

Nessa busca permanente de compreensão, escolhi como tema maior a educação sexual dos adolescentes num processo de emancipação para trabalhar neste projeto de pesquisa na linha: Educação, Comunicação e Tecnologia.

A reflexão sobre educação sexual, nessa abordagem, poderá se tornar num processo de abertura para que nós e os outros, aí incluídos os e as adolescentes, nos conectemos com mais qualidade nesta grande rede social que é a vida humana.

² Perspectiva intencional de educação sexual emancipatória: a sexualidade numa perspectiva emancipatória, somente poderá ser compreendida, dentro das condições plenas e integradas da realização ontológica, social, ética e política da condição humana. Não há como conceber uma educação sexual deslocada de uma educação para a cidadania, para a convivência de iguais, para uma adequada concepção de si e dos outros que estão ao seu redor. (NUNES, 1996, p. 270)

Nesse sentido, parto para um aprofundamento inicial de estudos teóricos referentes à educação sexual emancipatória, juventude e adolescência, suas interfaces com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e das relações existentes entre estas três grandes categorias.

Com esse intuito, sinto-me mais amparada para um melhor entendimento diante dos vários desafios colocados ao processo da educação escolar contemporânea, sempre sexuado, pois vivemos num mundo em constantes transformações científicas e tecnológicas. Dentre estes desafios, está o convite a uma reflexão crítica frente às Tecnologias da Informação e da Comunicação que permeiam as vivências dos educandos e que perpassam seu processo de educação nos dias de hoje. Assim é que entendi o problema do meu trabalho como o ponto de partida para uma investigação dialética, de cunho fenomenológico. Por isto, compartilhando das experiências cotidianas numa escola pública estadual de Ensino Médio, de Florianópolis, local onde trabalho como Orientadora Educacional com adolescentes investiguei sua maneira de compreender seus processos de educação sexual hoje, em interfaces com as TIC. Partindo desta problemática, ainda hoje me lembro de uma das afirmações contundentes de Sartori (2008): “A educação problematizadora é algo que me incomoda, que é meu limite”³. No contexto atual, reflito sobre a possibilidade de ressignificarmos nossas práticas pedagógicas, tornando-as mais questionadoras, problematizadoras, desafiadoras para nossos educandos.

A necessidade de refletir sobre a realidade presente me levou aos significados apreendidos ao longo de minha existência, buscando ressignificar alguns de meus valores como ser humano sexuado que sou no mundo. Nessa perspectiva, almejei compreender também o outro ser humano sexuado no mundo como único, indivisível, peculiar, social, que transforma e é permanentemente transformado em todas as fases de sua vida pelo ambiente sócio-histórico-cultural atual, que se caracteriza como sociedade capitalista. As fases da vida nunca são estanques, fragmentadas, e sim, sempre interligadas, pois o ser humano está num processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução individual e social.

Nesse processo de constantes mudanças sociais, percebi, em minha própria caminhada, que o ser humano vai se integrando às relações de uma sociedade já estabelecida, assimilando seus valores (éticos, morais e culturais), e ao mesmo tempo vivendo profundas transformações pessoais afetado por mudanças científicas e tecnológicas. Cabe salientar que

³ Anotação da aula de Educação e Comunicação, do dia 11/06/2008, ministrada pela professora Dra. Ademilde S. Sartori no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC.

este processo avassalador permeia as vivências dos nossos adolescentes educandos. Sobre isto busquei embasamento inicial na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (2005).

Os (as) jovens pertencem a um mundo onde as intensas mudanças tecnológicas constroem novas linguagens, identificadas por eles (as) pelas normas estabelecidas e “saberes integrados” entre os seus grupos, com domínio de códigos, sinais e gírias, criando fórmulas próprias de expressão de seus interesses coletivos e individuais. Eles (as) adotam comportamentos e códigos próprios; ligam-se fortemente a seu grupo, apoiando-se uns aos outros, tendo em vista que cada um está em busca de sua própria identidade. Ao mesmo tempo, querem ser reconhecidos como eles mesmos, enquanto vivem uma fase de descobertas de suas vocações (p. 76).

Considerando todas as questões que envolvem esse período da adolescência, é importante lembrar que, antes de tudo, os adolescentes têm aspirações, anseios, dúvidas e questionamentos que os motivam a fazer escolhas. Mas, para isto concretizar-se, também é necessário que nós adultos saibamos escutá-los, pois a questão da adolescência deve ser refletida e investigada criteriosamente.

Por compartilhar já a alguns anos das experiências cotidianas em escolas públicas, local onde trabalhei e trabalho com adolescentes entre 15 a 20 anos, acredito conhecer e comungar um pouco mais de muitas satisfações e prazeres da docência, mas também conheço as dificuldades estruturais, os descontentamentos do ambiente escolar, além das angústias e sonhos dos adolescentes. Portanto, nessa compreensão o objetivo geral deste trabalho foi: investigar junto a adolescentes de uma escola pública de ensino médio como compreendem seus processos de educação sexual em interfaces com Tecnologias da Informação e da Comunicação, como subsídio a uma proposta intencional de educação sexual emancipatória.

Para isso, percebi ser importante buscar sempre um sólido embasamento teórico para trabalhar com os alunos, estimulando-os a refletir sobre as contribuições das tecnologias da comunicação e da informação nos processos de sua educação sexual, fator esse de grande força no cotidiano da geração contemporânea.

Nesse sentido um primeiro objetivo específico de minha caminhada foi: aprofundar estudos teóricos sobre a construção sócio-histórica do processo de educação sexual e suas vertentes pedagógicas, pois compreendo que a educação sexual do ser humano, sempre sexuado, acontece na relação com o outro, desde que o “mundo é mundo”, conforme seu contexto sócio-histórico-cultural. Neste processo sempre sexuado de interação entre os seres humanos, fica registrado que há crianças, jovens, adultos e velhos que, em todas as épocas, produzem o conhecimento.

Ao refletir sobre essa construção sócio-histórica da sexualidade e suas vertentes pedagógicas, na qual o ser humano produziu e produz conhecimentos sempre na relação com o outro no mundo, seja pela intenção de beneficiar como de prejudicar, percebi também que nesta trajetória humana, a mídia⁴, como máquina possível de veicular uma abordagem de vida para o consumo, pode ser considerada como um dos aparelhos ideológicos mais atrativos e influentes em nosso cotidiano, pois freqüentemente nos deparamos com os *slogans*: “seja jovem, seja feliz, seja magro, seja bem-informado, seja alguém de sucesso” (WEINBERG, 2001). E isso se torna um convite apelativo para os adolescentes seguirem, na maioria das vezes acriticamente, como uma espécie de obrigação não-consciente, os modelos apresentados. Cabe ressaltar, por isso, que a mídia, em seu enfoque dominante, acaba dando ênfase ao atendimento dos interesses de um mercado voraz que estimula o consumo desenfreado, sem priorizar muitas vezes, as necessidades reais dos cidadãos e cidadãs de todas as faixas etárias, e em específico os adolescentes. Desta forma, geralmente preconiza/constrói o ideário de uma sociedade excludente, que incentiva o descartável e o predatório.

A partir dessas reflexões, questiono: o que os adolescentes estão fazendo com essas informações? Estão sendo beneficiados e/ou perturbados, ou excluídos? Em minha compreensão, foram e são muitos os questionamentos, as dúvidas e os conflitos dos adolescentes diante das informações expressas nas e pelas mídias.

Buscando um melhor entendimento referente aos diversos questionamentos, registrei e busquei na pesquisa o segundo objetivo específico: identificar em obras de alguns autores, alguns caminhos sócio-históricos dos processos de educação sexual da juventude à adolescência e a influência das Tecnologias da Informação e da Comunicação neles hoje. Para isso foi essencial buscar a compreensão de “passado e presente” dessa construção sócio-histórica para melhor entender o ser humano, chamado hoje adolescente. Nesse sentido encontro em Postman (1994) o seguinte apontamento:

[...] para representar a ascensão do homem que chamarei aqui de “ascensão da humanidade”, devemos juntar arte e ciência. Mas também precisamos juntar passado e presente, posto que a ascensão da humanidade é acima de tudo uma história contínua (p. 193).

⁴ Mídia – O’ Sullivan, (2001), citado por Sartori e Soares (2007, p. 9) referenciam: “meio de comunicação/mídia – em sentido mais amplo, é a agência intermediária que permite que a comunicação aconteça. Mais especificamente, consiste em um desenvolvimento tecnológico que estende os canais, o alcance ou a velocidade de comunicação”.

Ao percorrer alguns caminhos sócio-históricos dos processos de educação sexual do jovem ao adolescente, percebi o quanto estamos hoje imersos por tantas informações das e pelas mídias. Por isso, entendo que o emergente hoje não é tanto o sobreviver, mas o como saber viver. Boaventura Souza Santos (2006, p. 91), a propósito, diz que “a ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se⁵ não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida”.

Nessa perspectiva, seria de se esperar no espaço escolar dos educadores e das educadoras a busca por um desenvolvimento emancipatório dos nossos adolescentes em todas as dimensões do ser humano, inclusive na da sexualidade, pois os seres humanos, sempre sexuados, estão imersos num processo permanente de reconstrução sócio-histórico-cultural.

É importante esclarecer, nesta reflexão, alguns conceitos essenciais para nos auxiliarem no entendimento do que significa construir uma proposta de educação sexual na escola, partindo de um paradigma emancipatório. Azibeiro, citada por Melo e Pocovi (2002), assim conceitua paradigma:

Chamamos paradigmas às estruturas de pensamento que, de modo quase que inconsciente, comandam nosso modo de ser, de olhar, de viver, de fazer, de falar sobre as coisas e sobre nós mesmos. São os nossos sistemas mentais, que filtram toda a informação que recebemos: ignoramos, censuramos, rejeitamos, desintegramos o que não queremos saber. Não os entendemos como modelos, rígidos e acabados, mas como horizontes, que se modificam a cada passo dado, ou teias de significados, sempre se re-tecendo e rearticulando (p.29).

Percebi que esse conceito de paradigma é o eixo para continuar a presente reflexão. Vamos agora ao conceito de emancipatório: primeiro, em sua origem latina - *emancipare* -; depois, no Dicionário Brasileiro Aurélio (1998, p. 726), que registra a seguinte definição de emancipação: “eximir de o pátrio poder ou da tutela, tornar independente, dar liberdade a; tornar livre, livrar, libertar (do jugo, da tutela, etc.). Entrelaçando esses dois conceitos, penso que uma educação sexual pautada num paradigma emancipatório será o processo de construção e reconstrução de uma nova abordagem, liberta de tabus, mitos e preconceitos

⁵ Sensocomunizar-se - A ciência pós-moderna, por sua vez, resgata o valor presente no senso comum. O senso comum permitirá que as diversas formas de conhecimento (das ciências e do próprio cotidiano) interajam entre si, orientando as ações do ser humano e dando sentido à vida (“saber viver”), ao ponto em que coincidem causa e intenção (ciência + senso comum). É neste sentido que Boaventura de Sousa Santos sustenta que “a ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida” (17). (COLLI, S/D).

referentes à sexualidade. Sobre isso, também dialogo com César Nunes (1987), quando afirma:

A visão ou a compreensão emancipatória não confere um egocêntrico direito de decisão subjetivista; pelo contrário, a emancipação ou a intervenção emancipatória só é possível no mundo de homens igualmente livres e emancipados, capazes de trocas significativas, de homens e mulheres que compreendem a dinamicidade do seu ser, e só se empenham e se reconhecem nos outros, na alteridade, na amplitude de vivência coletiva e ampliada. A sexualidade numa dimensão emancipatória supõe também normas e limites como marcos de sujeitos plenos, e não sanções, preconceitos, segregações, um desfiar de acusações, pecados e medos. (p. 107 – 108).

Concordo com Nunes, que para trabalhar com educação sexual numa perspectiva emancipatória devemos ter critérios científicos, conhecimento e responsabilidade, antes de tudo.

Convém então iniciar cada projeto buscando uma autotransformação do educador para auxiliar na produção, na socialização e na transmissão de novos conhecimentos, num processo contínuo e questionador. Nessa busca e produção de um novo conhecimento científico, o terceiro objetivo específico foi: identificar nas falas de adolescentes do Ensino Médio a compreensão de seus processos de Educação Sexual mediados pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação. E sobre isso busco em Postman (1994, p. 191) a seguinte reflexão: “talvez a contribuição mais importante que as escolas podem dar para a educação de nossos jovens, seja dar a eles um senso de coerência em seus estudos, um senso de propósito, sentido e interconexão com o que aprendem”.

Isto me leva a reafirmar minha pretensão de contribuir um pouco mais na vida dos adolescentes, aprofundando, de início, conhecimentos sobre as categorias: ciência e paradigmas, educação sexual emancipatória, juventude e adolescência e Tecnologias da Informação e da Comunicação. Com base em tais conhecimentos, preparei-me para escutá-los, com vistas a um quarto e último objetivo específico: identificar alguns caminhos pedagógicos a partir da escuta dos adolescentes para subsidiar proposta intencional de educação sexual emancipatória, à luz de sua compreensão dos processos de educação sexual, que vivenciam permeados pelas tecnologias da comunicação e da informação nos diversos espaços sociais e culturais – entre outros, o familiar e o escolar. Com esse intuito, fica expresso que tais caminhos pedagógicos sugeridos pelos adolescentes são prioritários para subsidiar uma proposta intencional de educação sexual emancipatória, pois esse corpo

coletivo é um dos segmentos da comunidade escolar. O termo intencional⁶ é empregado exatamente com o sentido de pretensão responsável em relação ao objeto visado pela consciência.

Nessa perspectiva, senti a necessidade de dialogar inicialmente com vários cúmplices teóricos basilares que me proporcionaram suporte teórico para prosseguir nas trilhas de pesquisadora nessa nova era da informação e da comunicação, na qual me descubro em constante estado de aprendente, desaprendente, reaprendente e ensinante, e é assim que concebo a interação com o outro ser humano: um processo constante e necessariamente dialético. Com esse intuito seguem as notas introdutórias dos capítulos desta pesquisa.

No primeiro capítulo - revendo alguns caminhos como processos da construção sócio-histórico-cultural da sexualidade e seus reflexos na educação sexual dos jovens adolescentes - pretendo mostrar que a educação sexual do ser humano, sempre sexuado, é resultado da relação com o outro desde que o “mundo é mundo”. É nesta interação social, entre sujeito e objeto, que sempre acontece produção de conhecimento, e nela há crianças, jovens, adultos e velhos, em todas as épocas, mesmo que ainda, muitos não sejam assim entendidos. Caminho, portanto preferencialmente com César A. Nunes (1987, 1996), pois suas descrições e análises críticas são fundamentais hoje para dar suporte teórico basilar às reflexões deste trabalho, que entreteço e completo inicialmente com os apontamentos de outros autores, como: Cabral (1995) Rodrigues e Veronese (1997), Kenski (2007), Lévy (2005), Ong (1988) e Schnapp (1996).

Com esse intuito relaciono as cinco etapas da construção sócio-histórico-cultural de compreensão da sexualidade no mundo ocidental delineadas por Nunes (1987, p. 52-113) que vão desde o período do Paleolítico, em torno de 10 mil anos a.C., no qual o homem tinha uma concepção mítica da sexualidade, até hoje, ao percebermos que essa interpretação passou por modificações nas suas práticas e significações relacionadas atualmente a um regime do prazer mecanizado, consumista, a uma etapa chamada por Nunes (1987) de “descompressão sexual”.

Prosseguindo essa caminhada, na segunda parte desse capítulo continuo dialogando especificamente com Nunes (1996), autor que propõe como eixo de análise cinco vertentes pedagógicas de educação sexual: a médico-biologista, a terapêutico-descompressiva, a normativo-institucional, a consumista e quantitativa pós-moderna e a emancipatória, que

⁶ Intencional - Possui uma intenção ou corresponde a ela. Deliberado, visado, pretendido, que é de nossa responsabilidade. Ex.: Ato intencional. 2. Segundo a fenomenologia, a consciência intencional é a consciência voltada para o objeto. Por sua vez, o objeto intencional é o objeto voltado para a consciência (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006, p. 150)

nominarei de vertentes pedagógicas como expressões de processos de educação sexual. Inicialmente, também dialogo com os cúmplices teóricos: Figueiró (2001; 2007), Foucault (1988), Melo e Pocovi (2002), Melo (2004), Ribeiro (2004; 2006), pois encontro nas suas reflexões embasamento necessário para aprofundar esse subsídio teórico.

No caminho já trilhado fica evidenciado ser a existência humana um processo sócio-histórico, porque somos sempre seres sexuados, produzindo conhecimento em todos os tempos. No segundo capítulo – alguns caminhos da construção sócio-histórico-cultural de educação sexual: do jovem ao adolescente - descrevo que nesta construção dos seres humanos estão também os e as jovens, conforme o contexto sócio-histórico-cultural de cada época, no qual eles e elas estão imersos em processos permanentes de educação sexual que se manifestam em diversas maneiras de vivenciar e valorar expressões desta rica dimensão humana que é a sexualidade. Neste sentido, serão revisitados alguns caminhos da sexualidade deste segmento desde a Antiguidade até a Era Contemporânea. Com o intuito de compreender a dialeticidade da categoria juventude à adolescência nesse arco de tempo, dialogo preferencialmente no início dessa jornada com os cúmplices teóricos: Ariès (1981), Ariès e Duby (1989), Cabral (1995), Figueiró e Ribeiro (2006), Freitas *et. al.* (2004), Levi e Schmitt (1996), Melo e Pocovi (2002), Melo (2004) Nunes e Silva (2001), Nunes (1987), Wüsthof (1995), Highwater (1992), Ribeiro (2004) que me embasam com suporte teórico sobre processos de educação sexual de jovens adolescentes, conceitos de infância, de juventude e de adolescência e manifestações da sexualidade.

Percorrer tais caminhos foi fundamental para a busca de uma compreensão do mundo e das relações sócio-históricas, de forma dialética, dinâmica e viva, necessária para entender a trajetória de construção do jovem ao adolescente. Neste sentido, percebo também a importância de percorrer alguns caminhos à luz de reflexões sobre a influência das TIC nos processos de educação sexual de adolescentes hoje. Opto pela denominação “TIC” para este trabalho, mesmo encontrando alguns teóricos, que às vezes, categorizam-nas de meios de comunicação, mídias, novas tecnologias da comunicação e da informação. Como subsídio teórico necessário, a partir daqui, dialogo preferencialmente com alguns cúmplices teóricos, relevantes para a categoria das TIC. Refiro-me à reflexões essenciais de autores como: Freire (1977, 1991), Martha Borges (2007), Kenski (2007), Lévy (1993; 1999), Martín-Barbero (2006), Postmann (1994), Reato (2001), Roesler e Sartori (2005, 2007), Sancho (1998), Wolton (2007), que contribuem neste processo de aprendizado, pois me convidam a filosofar sobre a realidade, a problematizá-la e assim a fazer a crítica política das TIC, subsidiando possibilidades de seu uso emancipatório.

Na intenção de utilizar Tecnologias da Informação e da Comunicação como a “arte de fazer com os outros seres humanos”, na compartilha, é que percebo a importância de escutar os adolescentes quanto à sua compreensão dos processos de educação sexual. Como sou partícipe da sociedade em que vivo e sobrevivo, interagindo com outros sujeitos, percebi várias inquietações que me levaram a refletir profundamente: “O que é realmente ciência e o que significa metodologia? Permeada por estes questionamentos e outros é que percorro no terceiro capítulo - caminhos metodológicos: na escuta dos adolescentes - com o apoio inicial dos seguintes cúmplices teóricos: Santos (2006) Teixeira (2005), Bardin (1977), Triviños (1987), Melo (2004), Ponty (1999) e Anésia Carvalho (1987). Na minha compreensão, o ponto de partida precisa de um firme alicerce paradigmático, verdade provisória para nortear os iniciados caminhos metodológicos. O campo de ação desta pesquisa foi numa escola pública estadual do Ensino Médio de Florianópolis. Como a escola é um espaço sócio-histórico-cultural, escolhi o método dialético para embasar centralmente essa pesquisa de cunho fenomenológico.

Ao trilhar esses caminhos busquei um profundo encontro ao pesquisar dez adolescentes, cinco do sexo masculino e cinco do sexo feminino, entre 15 e 20 anos de idade, dessa unidade escolar, sorteados pelo número da matrícula. No prosseguimento desta caminhada, busco a cumplicidade teórica de: Crato (2005), Erikson (1976), Figueiró (2009), Freire (1977, 1981, 1996), Marx (1983, 1991), Melo (2001, 2004), Melo e Pocovi (2002), Nunes (1987), Nunes e Silva (1997), Silva (2001), Silva (2009), Strasburger (1999), Thompson (2009), Vasconcelos (1985) e Vasconcelos [*et al.*] (2009). Profundamente predisposta à “arte de escutar adolescentes”, utilizei como instrumento metodológico a técnica da entrevista de cunho fenomenológico. Para os encontros com os entrevistados, escolhi a seguinte questão que pauta o tópico norteador: como os adolescentes compreendem que ocorrem os seus processos de educação sexual hoje, em interfaces com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Cada adolescente será identificado por nomes de titãs e titânides, segundo sua escolha. Assim, nossos encontros dialógicos foram marcados por: Réia, Ceos, Têmis, Cronos, Mnemosine, Jápeto, Téia, Oceano, Tétis e Hipérion.

Os dados coletados expressos nessa pesquisa de campo foram interpretados à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), passando pelas seguintes etapas, indicadas por Melo (2004, p. 71-72): coleta de dados verbais; apreensão do sentido do todo; discriminação das unidades de significado; transformação das unidades de significado na linguagem do pesquisador; elaboração das sínteses das estruturas; significado e desvelamento das dimensões fenomenológicas. Compreendi que, utilizando a coleta e análise de dados efetivados no

encontro com o outro por meio da entrevista de cunho fenomenológico, foi possível uma volta ao real vivido, na busca de uma única essência entrelaçada com suas dimensões. Neste sentido, emergiu das falas dos adolescentes uma única e grandiosa essência: **a re-descoberta de Si como ser humano sexuado nas relações dialógicas com Outro no mundo** entrelaçando-se com o brotamento das dimensões: a educação sexual no diálogo com a família: pais, mãe, avó e pai; a educação sexual no diálogo com amigos; a educação sexual no diálogo com os educadores na escola; a educação sexual no diálogo com as Tecnologias da Informação e da Comunicação: o motor de busca GOOGLE, como nova enciclopédia, e a “negociação crítica com o meio televisivo” como caminho de crescimento.

Ao refletir sobre o universo dos diálogos dos titãs e das titânides, sempre contendo os mais diversos sentimentos deles e delas e assim permeando as suas compreensões de seus processos de educação sexual, vou percebendo que no desvelamento das suas falas vão surgindo - alguns caminhos pedagógicos apontados com a ajuda dos filhos do Google - que são evidenciados no quarto capítulo. Para tratar desses caminhos dialogo com os entrevistados e com os cúmplices teóricos Belloni (2003), Figueiró (2006), Melo (2004), Melo e Pocovi (2002), Reato (2001) e Edna Silva (2001), importantes por seu suporte teórico inicial para este percurso científico.

Na imensa gama de diálogos dos adolescentes entrevistados, escuto-os dizendo que há um campo de possibilidades, principalmente no espaço escolar, familiar e também por parte das Tecnologias da Informação e da Comunicação para se trabalhar uma proposta intencional de educação sexual emancipatória, a qual poderá contribuir de forma ainda mais positiva nos seus processos de educação sexual.

Ao concluir a pesquisa, não uma finalização, mas uma reflexão “para onde vou”, escrevi Conclusões? Ou ponto de chegada para re-começar? Por entender que a caminhada continua, pois somos seres humanos históricos, sempre sexuados, e produzimos conhecimentos na relação dialética com o outro no mundo em que convivemos. Portanto, o ser humano é inconcluso, inacabado e aberto a novas alternativas de construir-se e reconstruir-se continuamente na interação com o outro. Por isso sempre há um re-começar para quem gosta de ser *Gente!* E, parafraseando Paulo Freire (1996, p. 31), um dos meus cúmplices teóricos que me embasou profundamente neste trabalho, é que digo: “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”.

Na busca de ir mais além, consciente do meu ser inacabado e de que minha caminhada científica prossegue com afinco, convido-os agora a me acompanhar nela, iniciando com o Capítulo I, revendo alguns caminhos como processos da construção sócio-histórico-cultural da sexualidade e seus reflexos na educação sexual dos jovens adolescentes.

Figura 4- Mnemosine

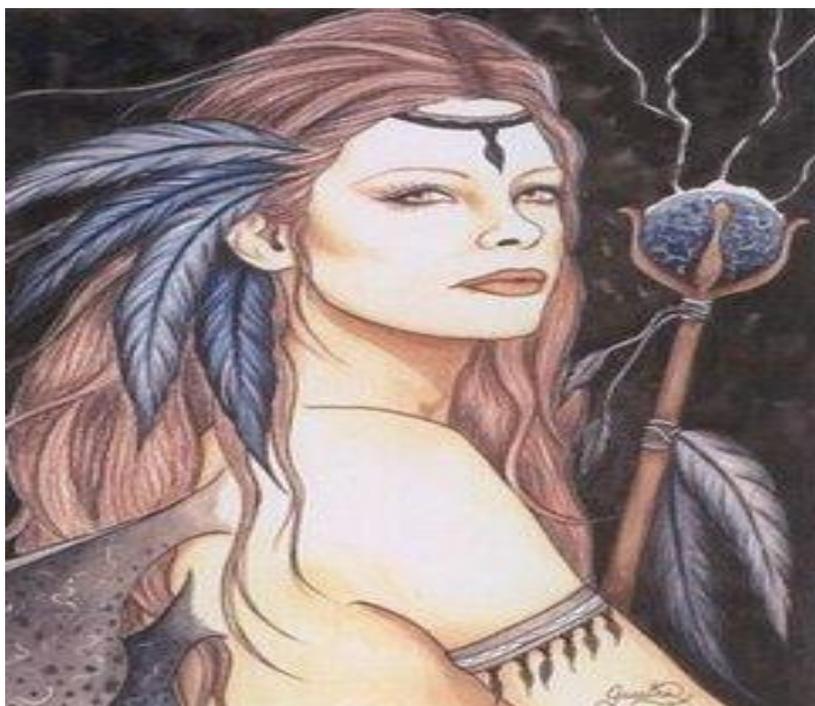
Fonte: www.taringa.net/posts/tv-peliculas-series/397

Figura 5 – Oceano

Fonte: http://astroblogando.blogspot.com/2009_09_01_archive.html

CAPÍTULO I

REVENDO ALGUNS CAMINHOS COMO PROCESSOS DA CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DA SEXUALIDADE E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO SEXUAL DOS JOVENS E DOS ADOLESCENTES

“O importante não é aquilo que fazem de nós, mas o que nós mesmos fazemos do que os outros fizeram de nós.”

(Jean-Paul Sartre)

A educação sexual do ser humano sempre sexuado acontece na relação com o outro “desde que o mundo é mundo”, pois as pessoas vivem numa sociedade em que todas as formas de comunicação sobre a sexualidade perpassam na sua vida cotidiana. Sempre está ocorrendo um processo de educação sexual intencional, ou não, entre os seres humanos. Portanto, somos seres humanos sexuados, porque ao longo da nossa existência, no contexto sócio-histórico-cultural, em todas as formas de relações sociais, fomos construídos e construímos regras, modelos, posturas, ritos, permissões, interdições, normas em torno da sexualidade. Dessa forma, a sexualidade foi permeada por tabus, mitos e preconceitos que ainda se fazem presentes em nossa vida e que são resquícios das diferentes épocas da vida humana.

Nessa interação social entre sujeito e objeto, acontece produção de conhecimento. No processo da produção de conhecimento, as tecnologias também estão presentes, desde o início da existência da espécie humana. Confirma nossa reflexão a etimologia da palavra tecnologia¹, que expressa esse embate processual, dialético de conhecimento. De origem grega, *téchne* significa arte no sentido de "produzir algo, buscando conhecer-se no que se produz" e *logos* quer dizer palavra, tratado, pensamento, discurso. Segundo o Dicionário de Filosofia de Abbagnano (2000, p. 942), tecnologia é “o estudo dos processos técnicos de um determinado ramo de produção industrial ou de mais ramos”. Já a técnica, na mesma obra, tem a seguinte definição:

¹ Tecnologia - Na segunda seção do segundo capítulo deste trabalho aprofundarei os diversos conceitos de tecnologia, embasando-me em alguns cúmplices teóricos.

Compreende qualquer conjunto de regras aptas a dirigir eficazmente uma atividade qualquer. Nesse sentido, técnica não se distingue de arte, de ciência, nem de qualquer processo ou operação capazes de produzir um efeito qualquer: o seu campo estende-se tanto quanto o de todas as atividades humanas (p. 939).

Nessa perspectiva, a técnica pode ser entendida como o aproveitamento e reaproveitamento dos recursos da natureza, baseado na produção de conhecimento do ser humano na relação com o outro e com a natureza para a satisfação das necessidades básicas deste ser. Mas cabe saber também, que nem todos os seres humanos são beneficiados, por aquilo que lhes é de direito com todo esse progresso e avanço tecnológico. Assim, a técnica tem dois lados: o poder benéfico, aquele que inclui, e o poder que domina e exclui, gerando assim uma série de conseqüências negativas para cidadãos e cidadãs.

E nesse embate de construção e reconstrução dos seres humanos permeados pelas tecnologias existem crianças, jovens, adultos e velhos, em todas as épocas, mesmo que ainda muitos não sejam assim vistos ou entendidos. O viver humano sempre é um processo sócio-histórico-cultural, pois tem por base a compreensão das pessoas em um determinado tempo e espaço, onde os seres humanos inventam, reinventam, aperfeiçoam suas ferramentas, suas “tecnologias”, construindo conhecimento eivado de contradições dialéticas, porque as relações sociais e históricas são dinâmicas, vivas. Por isso somos produtos e produtores da história. Somos sujeitos que transformamos e somos transformados pelo meio no qual estamos inseridos.

Nessa perspectiva, as mudanças históricas e culturais na sociedade e na vida material provocam transformações na natureza humana (no comportamento e na consciência) e, conseqüentemente, na educação sexual, pois, como afirma Merleau-Ponty, citado por Melo (2004, p. 99), “é a sexualidade que faz com que o homem tenha uma história”. Portanto, a história de vida de cada sujeito age como um filtro, ou uma tela para a compreensão da realidade como processo. A Proposta Curricular de SC (1998, p. 19-20) registra que esse filtro se constrói nas condições materiais de existência no tempo e no espaço. Nesse sentido, o ser humano precisa ser compreendido na sua dimensão filogenética (a história desde o começo da humanidade que está em constante movimento, ou seja, é a história da espécie humana no seu processo incessante de transformação) e na dimensão ontogenética (é a história singular, ímpar, única de cada sujeito – sua essência de várias maneiras multifacetada), com constituição biológica específica, ressignificada por suas relações sociais, construídas pelo trabalho e pelo uso dos instrumentos.

Tendo essa visão interpretativa do ser humano na sua unidade e totalidade, seria importante refletirmos que somos um todo, e não fragmentos. Oliveira descreve (1997, p. 23)

que somos, “numa mesma perspectiva, mente e corpo unos como seres biológicos, sociais, como indivíduos da espécie humana e participantes de um processo histórico”. Processo não-linear, nem estático, nem formal, mas dialético, processual, sempre em movimento.

Revisitando a história da sexualidade humana ocidental é fundamental compreendermos alguns caminhos sócio-históricos para percebermos as diferentes transformações das sociedades do passado, as de hoje, e as alternativas que surgem apontando para o futuro. Dessa forma, podemos entender melhor várias questões que hoje transversam a educação sempre sexual do ser humano.

Valho-me, neste capítulo, prioritamente, dos estudos de César A. Nunes (1987, 1996) sobre o desvendamento da construção e reconstrução sócio-histórico-cultural da sexualidade ocidental, a partir de suas obras “Desvendando a Sexualidade” (1987) e suas “Vertentes pedagógicas de educação sexual”, propostas como reflexão crítica pelo autor na sua tese de doutorado (1996), defendida na Faculdade de Educação da UNICAMP sob o título Filosofia, Sexualidade e Educação: as relações entre pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre educação sexual escolar. Caminho, portanto, preferencialmente com Nunes (1987, 1996), pois suas descrições e análises críticas são fundamentais hoje para dar suporte teórico basilar às reflexões deste trabalho, entrelaçando-o inicialmente com os apontamentos de outros autores, como: Cabral (1995) Rodrigues e Veronese (1997), Kenski (2007), Lafont (1985), Lévy (2005), Ong (1988) e Schnapp (1996).

Relaciono a seguir as cinco etapas da construção sócio-histórico-cultural de compreensão da sexualidade no mundo ocidental delineadas por Nunes (1987, p. 52-113), que vão desde o Paleolítico, em torno de 10 mil anos a.C., época em que o ser humano tinha uma concepção mítica da sexualidade, até hoje, ao percebermos que essa interpretação passou por modificações nas suas práticas e ressignificações atualmente relacionadas a um regime do prazer mecanizado, consumista, etapa chamada por Nunes (1987) de “descompressão sexual”.

A primeira etapa sócio-histórico-cultural da construção da sexualidade ocidental apresentada pelo autor referido (1987, p. 52) inicia-se no período do “Paleolítico”, por volta de 10 mil anos a.C., é denominada pelo autor de “sexualidade primitiva mítica, semidivinizada das sociedades agrárias, onde existia o culto à fertilidade representada pela Deusa-Mãe ou Terra-Mãe”.

Nunes escreve que nessa época a sexualidade era percebida como divina, sagrada, mística, em especial nas mulheres, e assim se manifestava nos rituais:

A representação simbólica desse culto manifestava-se pela veneração das partes sexuais femininas, mais especificamente a vagina, representada por um triângulo. A religião e a magia eram o aparelho conceitual desses povos e tudo era místico. (...) O sexo era até visto em certas sociedades, na dos Fenícios, por exemplo, como elemento sagrado, religioso, um culto à fertilidade (p. 52).

A vivência da sexualidade pelos povos desse período tinha um forte sentido mítico, divino, com ênfase no prazer sexual. Sobre isso Gonzáles y Castellanos (2003, p. 45) afirmam algo semelhante: “las culturas del período primitivo y de antigüedad clásica divinizaron la procreación y exaltaron el placer, integrando la sexualidad en sus mágicas, religiosas o míticas acerca del mundo y de la causalidad en la naturaleza”². Todas essas manifestações sexuais míticas expressavam a liberdade sexual feminina. As mulheres praticavam o coito com vários homens (poliandria), e os homens com várias mulheres (poligamia), o que era normal na cultura desses povos.

Para Nunes (1987), a exaltação e a divinização do sexo feminino podem ser explicadas pela falta de relação adequada na mente do homem primitivo entre causa e efeito da fecundação, pelo desconhecimento da paternidade e da relação entre o ato sexual e a gravidez, pela falta de adequada noção do tempo. Entre tantas explicações, afirma-se que esse fato seja um dos princípios explicativos da matrilinearidade³. Há, contudo, diversas maneiras de tratar o tema: uma matrilinearidade baseada no desconhecimento da paternidade, outra baseada no poder e nas relações econômicas. Este segundo aspecto envolve o refletir sobre a divisão social do trabalho. As tarefas das mulheres e dos homens eram determinadas por espaços distintos: enquanto eles ficavam responsáveis pelas atividades como a pesca, a caça, a coleta de frutos e raízes, usando como instrumentos tecnológicos, por exemplo, o machado de pedra lascada, elas permaneciam junto às suas famílias e eram responsáveis pela organização do grupo social.

Quanto às crianças e os jovens dessa época, supõem-se que sua aprendizagem acontecia pela observação e imitações das atividades desenvolvidas pelos adultos com quem conviviam, pois o que se evidenciava nos grupos primitivos era o trabalho distinto dos homens e das mulheres. Os raros dados historiográficos encontrados desse período são as inscrições rupestres.

² Las culturas del – As culturas do período primitivo e da antigüedad clásica divinizaron a procreación e exaltaron o prazer, integrando a sexualidade em suas mágicas, religiosas e míticas, sobre o mundo e da causalidade na natureza.

³ Matrilinearidade - Organização de família, clã, sipe ou linhagem na qual só a descendência pela linha materna é levada em conta: "O judaísmo reformista aceita a matrilinearidade (filhos de uma mãe judia são judeus)..." ("Judaísmo reformista", in *Imigrante de Israel (on line)*). Disponível em: <http://www.aulete.portaldapalavra.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbete&palavra=matrilineari dade> Acesso em: 2 mai. 2009.

De acordo com Schnapp (1996, p. 37), “os fundamentos míticos da educação dos jovens” é que “a concepção clássica da arte arcaica é representar a criança, inclusive a de colo, como um adulto em miniatura”. A criança era considerada como a pessoa pequena, e o jovem, provavelmente, era visto como a pessoa adulta, pelo fato de que não se tinha noção de idades nesse período.

No Paleolítico, exaltavam-se os valores femininos da procriação, do materno, do corpo como sagrado e da organização social. Nunes (1987, p. 58) escreve que nessa época “eram as mulheres que tinham possibilidades de observação, experimentação e pesquisa de novas tecnologias e subsistência na produção de vida”. Por isso, o elemento feminino era valorizado e cultuado, tanto pela responsabilidade de organização da sociedade, quanto pelo poder da fertilidade, sendo a sexualidade percebida como algo sagrado.

Nessa época, o ser humano primitivo – chamado *Pithecanthropus erectus*⁴ - já produzia instrumentos tecnológicos necessários à sua sobrevivência, como machados, lanças, facas de pedra; também já conhecia o fogo. Além disso, desenvolveu a linguagem, formulando suas primeiras palavras, propiciando um enorme avanço de sua inteligência e de sua forma de pensar. Chamamos de tecnologia da oralidade *primária* a esta comunicação elementar, pois ela antecede a função da palavra e precede a adoção da escrita, como afirma Lévy (1993, p. 77): “Na oralidade primária, a palavra tem como função básica a gestão da memória social, e não apenas a livre expressão das pessoas da comunicação cotidiana”. A tecnologia da oralidade também exercia um enorme poder no pronunciamento de cada palavra, no som expressado e nos gestos, como descreve Ong (1998):

O fato de os povos orais comumente – e muito provavelmente em todo o mundo – julgarem as palavras dotadas de uma potencialidade mágica está estreitamente ligado, pelo menos inconscientemente, a sua percepção da palavra como necessariamente falada, proferida e, portanto, dotada de um poder. (p. 43)

É importante lembrar que a oralidade, a expressão oral, foi uma das primeiras tecnologias na área da linguagem da nossa espécie. Numa sociedade oral primária, prossegue, “quase todo o edifício cultural está fundado sobre as lembranças dos indivíduos. A inteligência, nestas sociedades, encontra-se muitas vezes identificada com a memória,

⁴ *Pithecanthropus erectus* - Homem de Java é o nome dado aos fósseis descobertos em 1891, nos bancos do rio Solo, próximo a Trinil, em Java, Indonésia, um dos primeiros espécimes do *Homo erectus*. Seu descobridor, Eugène Dubois, deu a ele o nome científico de *Pithecanthropus erectus*, um nome de raízes gregas e latinas, significando "homem-macaco ereto". Disponível em: <http://wapedia.mobi/pt/Homem_de_Java>. Acesso em: 18 abr. 2009.

sobretudo com a auditiva” (LÉVY, 1993, p. 77). Para complementar, afirma Ong (1988, p. 42) sobre essa “memória auditiva”:

[...] sem a escrita as palavras em si não possuem uma presença visual, mesmo que os objetos que elas representam sejam visuais. Elas são sons. Poder-se-ia “evocá-las” – “reevocá-las. Porém não estão em lugar algum onde poderiam ser “procuradas”. Não tem sede, nem rastro (uma metáfora visual, que mostra a subordinação à escrita), nem mesmo uma trajetória. São ocorrências, eventos (p. 42).

Na constante construção de conhecimentos entre os humanos, todos dotados de inteligência, Kenski (2007, p. 15) comenta que “o uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações. [...] As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana”. Aqui está o marco que diferencia a nossa espécie das outras espécies animais - nossa linguagem - como afirma Lévy (2005, p. 8): “é porque vivemos no universo da linguagem que conseguimos formar uma inteligência coletiva de um tipo mais poderoso do que aquela das espécies animais, que somos o que somos”. Assim, em todas as épocas, a capacidade do cérebro humano sempre originou diferentes ferramentas para buscar a continuidade e sobrevivência da nossa espécie ou possibilitar a sua destruição.

Continuando o diálogo com Nunes (1987, p. 60), percebo que “transformações climáticas e um aumento generalizado da população, bem como a descoberta da pedra polida fizeram escassear a caça e a pesca, obrigando a uma maior sedentarização e à substituição da caça pelo pastoreio”. Dessa forma, com a perda do seu encargo de caçador, o homem vai permanecendo mais em suas terras, trabalhando na agricultura e criando seus animais. É provável que aqui tenha começado o surgimento da produção de excedentes.

Surge então a segunda etapa, que o mesmo autor identifica como “o modelo patriarcal”, no período chamado Neolítico, por volta do ano 9000 a.C. Nesta época surgem os primeiros padrões de poder patriarcal e o advento das civilizações urbanas do mundo antigo. O sexo gradualmente vai perdendo seu caráter mítico e passa a ser mais racionalizado, mais conhecido e controlado. Distingue-se o sexo da reprodução e da fecundidade, e é possível introduzir a noção de prazer. Essa distinção era uma dupla condição da mulher, a reprodutora e mãe, e a mulher instruída nas artes do amor.

Ainda no Neolítico Nunes (1987, p. 54) aponta que “a divisão do trabalho social acentua-se, e o homem usurpa certos privilégios da mulher tomando em suas mãos o controle da produção e da reprodução da vida”. Isto se traduz numa diferente educação sexual para os jovens e para as jovens. Aos jovens, concediam-se os privilégios de dominar, comandar, pois eles precisavam destas virtudes para se tornarem os futuros patriarcas, maridos e pais. Já das

jovens se exigia submissão e obediência, virtudes que passaram a ser consideradas ideais para se tornar uma “boa esposa” e “boa mãe”. Sobre tais privilégios masculinos e virtudes femininas podemos também encontrá-los em diversos escritos bíblicos do Antigo Testamento.

Na Grécia Clássica – século IV a.C. -, Marques (s/d) comenta que “as crianças eram cuidadas pelas mães, avós e empregados. Elas aprendiam canções, fábulas moralizantes, histórias mitológicas, trabalhos domésticos, cantos”. A educação dos meninos diferenciava-se da das meninas. Sobre o mundo masculino observa a mesma autora:

A educação para os meninos a partir dos 07 anos, na cidade de Esparta visava o adestramento em virtudes cívicas e militares, onde ocorria o aprimoramento da força física. Em Atenas, grandes filósofos, onde existiam as escolas, os pedagogos em casa, a preocupação era aprimorar o espírito, inspirar sabedoria, afastamento do mal. Aos 16 anos o jovem podia falar em assembleias. Aos 18 anos a maioridade era alcançada pelas aptidões morais como a dignidade, honestidade, justiça e preparações religiosas, eram preparados para prestar o serviço militar. Aos 20 anos alcançavam a maioridade, ao levar a vida clandestina e matar durante a noite um escravo. (p. 1).

Para as meninas o foco da sua educação muda. Marques (s/d p. 1) aponta que eram destinadas exclusivamente à: “função doméstica, exercícios esportivos para a saúde e vigor para a maternidade. O casamento ocorria por volta dos 15 aos 16 anos. Ao casarem-se, as adolescentes tornavam-se adultas”. Assim parece que essa época já assinala fatos da diferenciação da educação sexual dos e das jovens.

Sobre a forma de educar os jovens e as jovens, Cabral (1995, p. 63) relata que “as crianças gregas já eram educadas de modo extremamente diferenciado, desde o nascimento: os meninos, para o bom desempenho nos campos da arte, política, esporte e para a guerra; as meninas, para a submissão, o silêncio e a economia doméstica”.

Com essa educação sexual distinta entre meninos e meninas, a mulher começa a ser considerada um ser inferior e propriedade do homem, devendo obedecer e submeter-se aos mandos daquele que passa a ser o ator central e mais poderoso da família: o pai. Numa sociedade cujo modo de produção era basicamente o escravismo, as mulheres eram consideradas no mesmo patamar dos escravos: inferiores mental e fisicamente. Elas não podiam participar do contexto político; não recebiam nenhuma educação formal e suas funções eram procriar e cuidar das atividades domésticas.

Nesse contexto da chamada sociedade patriarcal Nunes (1987) comenta:

Amar a mulher e rapazes era prática comum e livre, admitida pela opinião social e estimulada por instituições pedagógicas, militares e religiosas. (...) O bom jovem era o que se dedicava ao prazer de uma forma pansexual, tanto com os *paidikas*

(rapazes) como com as mulheres, que logicamente não eram destinadas ao casamento aristocrático. Entregues aos amores com o mesmo sexo, os jovens gregos abandonavam esta espécie de “amizade” com a vida adulta para um novo conceito de amor: Eros, onde entravam os componentes de honra e poder, além do puro deleite (p. 74).

Assim, o jovem que se dedicava a essa forma de prazer como descreve o autor, era considerado o “bom”, o “viril”, pois nessa época, os valores masculinos eram privilegiados, exaltados.

Para manter e expandir o poder do seu império na luta diante de outros povos, a civilização grega precisava constantemente fortalecer a organização militar. Para isso, a instituição militar buscava reforços nos jovens. Sobre a sexualidade desses meninos, encontro em Rodrigues e Veronese (1997) a seguinte reflexão:

Desde muito cedo, quando ingressava no período da puberdade, o jovem era separado da família e colocado sob um sistema rígido de educação, no qual desenvolvia, através de exercícios coletivos, suas aptidões físicas e intelectuais para compor o corpo militar e alcançar o status de cidadão grego. Tal condição representava na época a possibilidade de participar das atividades sociais da cidade, de constituir uma família e vir a ser futuramente um mestre na arte de guerrear. (...) No entanto, essa camaradagem não estava somente ligada à existência da solidariedade militar, necessária entre guerreiros em uma batalha, mas a submissão daquele jovem mais apto e produtivo a manter com seu mestre uma vinculação mais íntima, amorosa, como forma de agradecimento à perfeição pessoal alcançada (p. 2).

Para Schnapp (1996), a educação sexual dos jovens era responsabilidade dos homens mais velhos, não só para o serviço militar, mas também para outras atividades juvenis:

O papel que a pederastia pôde desempenhar na formação dos jovens guerreiros não é dissociável das outras atividades juvenis: ginástica, caça, equitação. Imagens, solicitações e experiências eróticas masculinas não condicionam apenas a preparação militar, mas todo o mundo juvenil. O que qualifica os valores do Eros na Grécia antiga é a equivalência das noções de amor homossexual e heterossexual, a ausência de fronteira entre ambos (p.24).

A vivência da sexualidade dos homens mais velhos com os jovens, na antiga Grécia, parece apontar que eles vivenciavam a bissexualidade. Referente a essa orientação sexual, Highwater (1992) afirma:

Se quisermos compreender, no entanto, como é que os próprios gregos entendiam essa ambigüidade do desejo, temos de levar em conta que para eles não havia dois impulsos diferentes. Quando falamos da “bissexualidade” deles, imaginamos talvez que se davam ao luxo de escolher o sexo, mas o certo é que para eles a opção não expressava um desejo dual, ambivalente, bissexual (p.25).

Mesmo assim, os valores masculinos se evidenciavam, e os valores femininos praticamente não apareciam, pois a sociedade quase não percebia qualidades nas mulheres para a luta e a instrução, como via nos homens. Portanto, às jovens restava somente a preparação para a procriação e para as atividades domésticas.

Mediante o exposto, parece que nessa época a virgindade feminina ainda não era exaltada como um valor na mulher.

Para os freqüentes combates militares dos homens mais velhos e jovens, novas tecnologias foram inventadas e aperfeiçoadas pelo ser humano, conforme o modo de produção existente em cada período histórico. Sobre isso referencia Kenski (2007):

Um movimento revolucionário deve ter ocorrido quando alguns grupos primitivos deixaram de lado os machados de madeira e pedra e passaram a utilizar lanças e setas de metal para guerrear. O uso de animais adestrados – cavalos, principalmente – mudou a forma de realizar um combate. Canoas e barcos a remo eram frágeis diante de caravelas e navios (p. 16).

Assim, com o uso de inovações tecnológicas, sempre mais potentes e diversificadas, a forma de combate também muda, já não mais tanto para defender-se como era nos povos primitivos, mas para atacar e dominar os grupos rivais buscando o poder de domínios e acumular bens materiais. Lévy (2003, p. 23) denomina de Território este espaço antropológico, pois “é inventado a partir do neolítico, com a agricultura, a cidade, o Estado e a escrita. Ele não suprime a Terra nômade, mas recobre-a em parte, e tenta sedentarizá-la, domesticá-la”. O surgimento da escrita é mais uma tecnologia que o ser humano inventou, tendo como seu marco sócio-histórico, segundo Ong (1998, p. 99): “o primeiro registro escrito, ou verdadeira escrita, que conhecemos, foi desenvolvido entre os sumérios, na Mesopotâmia apenas por volta do ano 3500 a.C (Diringer 1953; Gelb, 1963)”.

Entretanto, o invento da escrita passou por várias tentativas, como aponta Lévy (1993):

A escrita foi inventada diversas vezes e separadamente nas grandes civilizações da Antigüidade. Reproduz, no domínio da comunicação, a relação com o tempo e o espaço que a agricultura havia introduzido na ordem da subsistência alimentar. O escriba cava sinais de argila de sua tabuinha, assim como o trabalhador cava sulcos no barro do seu campo. É a mesma terra, são instrumentos de madeira parecidos, a enxada primitiva e o cálamo, distinguindo-se apenas pelo tamanho (p. 87).

Portanto, se cada invento tecnológico se torna um momento revolucionário do homem ao buscar formas de dominar e prosperar, “seria um erro supor”, segundo Postman (1994, p.

14), “que qualquer inovação tecnológica tem um efeito unilateral apenas. Toda tecnologia tanto é um fardo como uma benção; não é uma coisa ou outra, mas sim isto e aquilo”.

A terceira etapa dessa caminhada histórica da sexualidade ocidental, Nunes (1987, p. 55-79) nomina-a de “civilização cristã”, ano I d.C até aproximadamente o ano 1690, com “a sexualidade proscrita na Idade Média”.

Se, na época anterior, os valores masculinos da juventude foram exaltados, aqui nesse período, o do cristianismo, tais valores começam a ser rebaixados, como relatam Levi e Schmitt (1996), com a seguinte reflexão:

Os clérigos colocavam-se em guarda contra uma idade que reputavam carente de discernimento; pregavam que o mundo envelhecia (*mundus senes-cit*), aproximando-se inexoravelmente de seu fim, e que portanto era preciso afastar-se e fugir dos entusiasmos da juventude. Não é surpreendente que o próprio Cristo não tenha tido uma juventude? Os Evangelhos perdem-no com a idade de doze anos para reencontrá-lo só com trinta anos, quando começa a sua vida pública. Contudo, Cristo nunca deixou de dirigir-se aos jovens, insistindo para que abandonassem o pai e a mãe para segui-lo e amá-lo mais do que a eles (Lucas 14:26; Mateus 10:33-7). (p. 16).

Com isso, a Igreja surge como a instituição que organiza o mundo bárbaro, pregando valores espirituais e morais à sociedade. Nesse contexto, as manifestações sexuais também mudam. Nunes (1987) comenta que essa transformação sócio-histórico-cultural da sexualidade desse período, coincide com:

[...] a desestruturação do mundo antigo com a queda do Império Romano e a emergência da Igreja como instituição que catequiza e organiza o mundo bárbaro. A inspiração judaica, o platonismo “batizado” e o maniqueísmo mesclam-se no novo imaginário social lentamente construído pela Igreja por meio do enquadramento dos povos bárbaros na doutrina cristã. Isso se dá a partir do século V. Uma nova antropologia e uma nova teologia, o predomínio dos valores espirituais e morais, a superioridade do espírito e o estímulo ao medo das condenações eternas, tudo isso engendra uma nova compreensão da sexualidade e um novo comportamento sexual. O corpo é o lugar da maldade demoníaca, “cárcere da alma”. Dominar o corpo e reprimir o sexo constitui ideal de vida cristã (p. 55).

Assim, a religião passa a ser de tal forma controladora da sexualidade que exalta o celibato. As pessoas que optavam por vivê-lo eram consideradas as que andavam no caminho correto, da perfeição. O sexo era permitido somente para fins de reprodução. Nesta mentalidade cristã o sexo está enquadrado na idéia de pecado, de sujeira, de maldade. Sua proibição favorece o enaltecimento do celibato e reforça a valorização da virgindade. A Igreja censura as pinturas luxuosas e condena a masturbação. Diante disso, os conventos e mosteiros

se multiplicaram, pois era grande a demanda por estes locais para viver a maior “virtude”, a castidade, que a religião impunha; conseqüentemente, a dimensão do prazer era reprimida.

Alguns estudos apontam que, nessa época, a exaltação do ideal celibatário da Igreja era principalmente para garantir seu poder econômico, conservando assim, suas propriedades ameaçadas pelo direito de herança que caberia aos filhos numa estrutura familiar. Por isso, os padres, as freiras, os monges, os jovens e as jovens iniciados na vida celibatária passavam a viver em completa abstinência, pois, se fossem pegos cometendo este “pecado sexual”, seriam queimados e enforcados como hereges.

Nesse período sócio-histórico, a Igreja entrou com extremo poder para dominar intensamente os desejos do ser humano. Aqueles que não seguissem as leis dessa instituição eram mortificados, torturados e executados. Novas tecnologias foram inventadas para dar conta desse tempo de trevas. Conforme Vilarino (s/d), os métodos de tortura⁵, na Idade Média, eram diversos e horríveis, como “dama de ferro, berço de Judas, pêra, cadeira das bruxas e outros”. As armas utilizadas no setor militar para as guerras, segundo o Grupo Escoteiro Caoquira (s/d), eram “espadas, lanças, machados, massas, arcos com flechas, escudos, capacetes, armaduras, bestas. Essas armas da Idade Média vinham do Império Romano, ou também das tribos bárbaras”. Tecnologias criadas pelos seres humanos para usá-las contra outros seres humanos.

Perante todas essas formas de tortura, um horror disseminou-se, com o qual essa nova mentalidade sobre o sexo contribuiu enfaticamente para que as pessoas incorporassem muito medo do Inferno, do Juízo Final e do sexo! Esse amedrontamento foi condicionando as pessoas a se sentirem obrigadas a procurar algo para “aliviar” um pouco a sua consciência, para, quando tivessem pensamentos referentes ao sexo ou o praticassem sem a intenção de procriar, buscassem a confissão auricular⁶. Esta mentalidade perdurou e até mesmo se reforçou com a Reforma Protestante, por muitos anos depois, no enfraquecimento que o catolicismo sofria na Baixa Idade Média.

⁵ Métodos de tortura – Durante a atuação da Santa Inquisição em toda a Idade Média, a tortura era um recurso utilizado para extrair confissões dos acusados de pequenos delitos, até crimes mais graves. Diversos métodos de tortura foram desenvolvidos ao longo dos anos. Os métodos de tortura mais agressivos eram reservados àqueles que provavelmente seriam condenados à morte. Disponível em:

< <http://www.spectrumgothic.com.br/ocultismo/inquisicao/torturas.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2009.

⁶ Confissão auricular - tornou-se um dogma e uma prática obrigatória na ICAR (Igreja Católica Apostólica Romana) a partir do Concílio de Latrão, no ano 1215, durante o pontificado de Inocêncio III. Foi confirmada no Concílio de Trento em 1546. Assim todo o católico deve confessar-se no mínimo uma vez por ano. Confissão Auricular é definida no Catecismo Católico Romano da seguinte forma: É contar os pecados a um sacerdote autorizado com o propósito de receber perdão. Este sacerdote tem poder para perdoar pecados por causa da sua ordenação. Após a confissão ser ouvida é julgada e o sacerdote tem poder para indicar a penitência que produzirá o perdão total dos pecados confessados.

Disponível em <http://www.irmaos.net/ie-silvalde/pdf/estudos/icar_5.pdf>. Acesso em 16/04/2009.

Sobre isto escreve Foucault (1988), comentando que o policiamento da língua, a extensão da confissão⁷ e da confissão da carne não paravam de crescer, pois:

[...] a Contra-Reforma se dedica, em todos os países católicos, a acelerar o ritmo da confissão anual. Porque tenta impor regras meticulosas de exame de si mesmo. Mas, sobretudo, porque atribui cada vez mais a importância, na penitência – em detrimento, talvez, de alguns outros pecados – a todas as insinuações da carne: pensamentos, desejos, imaginações voluptuosas, deleites, movimentos simultâneos da alma e do corpo, tudo isso deve entrar, agora, e em detalhe, no jogo da confissão e da direção espiritual (p.23).

Nessa época sócio-histórica, conseqüentemente, o controle que a Igreja possuía sobre a sexualidade, pelo qual impunha a renúncia à individualidade do ser humano em nome dos preceitos religiosos por ela impostos, também muda as formas de educação sexual das crianças e dos adolescentes. Rodrigues e Veronese (1997) escrevem que:

Assim, os filhos dos senhores feudais, após uma rígida educação católica, eram levados ao sacramento do matrimônio, especialmente as meninas, vendidas por seus pais em troca de dotes ou lotes de terra. Em contraposição, os descendentes de servos acabavam dando continuidade aos serviços prestados por seus progenitores ao senhor. Os jovens que desrespeitavam os costumes eram recriminados socialmente e tidos como infiéis cristãos; por isso, muitas idéias negativas a respeito da juventude foram difundidas (p. 3).

A Igreja Católica era a forte e soberana instituição normativa que determinava o modo de vida das pessoas, impondo regras de comportamentos sexuais sempre com base em padrões cristãos. Para os jovens e as jovens das classes abastadas a educação sexual se diferenciava, pois tinha um forte cunho institucional normativo religioso, pelo qual o sexo era visto como algo perigoso. Conforme Marques (s/d), não só na religião, mas também na medicina, existia o poder de controle sobre a sexualidade:

[...] os médicos pediam para evitar a masturbação, pois poderia ocorrer um amadurecimento puberal precoce e imperfeito, a maioria era desvinculada de qualquer fato físico, o jovem se tornava adulto após a morte do pai. Nas meninas a maturidade vinha com o casamento. (p. 2).

No entanto, não era total todo esse controle e poderio da Igreja sobre a sexualidade. Nas classes mais empobrecidas, o sexo geralmente acontecia como desejavam. Sobre isso Nunes (1987, p. 87) referencia que, apesar da repressão eclesiástica, nem todas as pessoas

⁷ Essa prática da confissão (religiosa) perdura até hoje, surgindo também outras confissões “terapêuticas”, aquelas em que as pessoas se confessam aos médicos, aos psicólogos, aos psiquiatras, em alguns programas televisivos, chats da Internet, e outros.

seguiram tal normatização sexual: “Nas classes populares proliferavam as relações primárias, comunitárias. As casas não tinham quartos separados entre homens e mulheres. A linguagem da sexualidade era rica e picante, músicas, piadas, eram formas de expressão”.

Esta informação deixa evidente que as crianças e os jovens destas famílias tinham uma educação sexual mais “liberal”, mediante as manifestações sexuais dos adultos com quem conviviam.

Chegamos então à quarta etapa sócio-histórica da sexualidade ocidental. Segundo Nunes (1987, p. 55-91) ela está “justamente ligada à transformação do mundo medieval com o advento da sociedade capitalista, das entranhas do feudalismo [...] “a puritanização do sexo”, por volta do ano 1700. Mais uma vez, portanto, muda a compreensão e a vivência da sexualidade humana.

Nesse novo mundo, cujo maior foco é o trabalho, a prática da sexualidade precisa ser reprimida e controlada, não só pela Igreja, como também pela sociedade em geral. Os protestantes também se caracterizam na época pela religião tradicional, pelo sexo exclusivamente procriativo. Em Cabral (1995) busco suporte teórico referente ao protestantismo e ao catolicismo, com a reflexão que segue:

Assim que Lutero promoveu a Reforma, o matrimônio era considerado o único meio aceitável para se praticar o ato sexual. Contudo, o sexo era ainda aliado à função meramente procriativa. [...] Isso não diferenciava os reformados dos católicos, que insistiam em dizer que o matrimônio era um mal necessário e o único meio lícito para o ato sexual-procriativo (p.130).

A vida sexual é silenciada, pois toda a energia sexual deve ser contida para direcioná-la ao trabalho, compensando-a nas máquinas das fábricas para o capitalismo prosperar. Para esse progresso mercantil, o mercado de trabalho tinha uma grande demanda por mão-de-obra, que ao mesmo tempo devia ser barata; por alguma correlação, o sexo só poderia servir para a procriação. O corpo, mais uma vez, é negado, dicotomizado, mas de uma forma muito mais forte e repressora. Sobre a dicotomia de corpo busco em Melo (2004) a seguinte reflexão:

Esse viés cultural, notadamente na intervenção do Outro sobre a corporeidade em desenvolvimento, ainda apresenta contornos definidos, herdados do pensamento ocidental cristão que, enquadrando o corpo como lado “mau” do binômio corpo-alma, utiliza vários adjetivos para denominá-lo. [...] Normas, punições e recompensas que acabam por negá-lo. E ter o corpo negado é ser negado como Ser no mundo, é ver negado o próprio mundo (p. 164).

Portanto, desse corpo negado de crianças, jovens e adultos, cheio de “amarras”, reprimendas, os prazeres do sexo desaparecem. O que ressurgiu sobre o sexo é uma visão

pecaminosa, vergonhosa e de culpabilidade que na confissão é enaltecida como o único meio de amenizar a “consciência” das pessoas que o praticam. Nunes (1987) relata que a masturbação é apontada por médicos, padres, pastores, pedagogos, confessores como uma “anomalia”, “doença” que causa problemas mentais e calamidades físicas, tanto que:

O mundo moderno cria meios de controle do sexo e da masturbação: calças fechadas na frente, anéis antimasturbatórios ao redor do pênis para que este não pudesse ser estimulado, amarrar as mãos dos jovens ou dormir com as mãos sobre o cobertor, cauterização do clitóris nas meninas, etc. (p. 93).

Com essa visão dicotômica de corpo-alma muito presente aqui, pode-se afirmar que nesse período, as pessoas de todas as idades, na sociedade da época incorporaram o sexo como um grande pecado e tabu, de tal forma que nem na Idade Média se atingiu esse patamar.

Com a decadência do sistema feudal e o início do sistema mercantilista como novo modo de produção, o sentimento pelas crianças e pelos jovens também passa a ter outro significado, pois no século XVIII começa a surgir em nossa sociedade ocidental um conceito de adolescência, como descreve Ariès (1978):

O conceito de adolescência surge em nossa cultura (ocidental) no século XVIII e que é, na realidade, concomitante ao momento em que também surge o conceito de infância, pois os sentimentos sobre a infância, a adolescência e até sobre família não existiam até o final desse século (p.19).

Segundo Ariès (1978) esse novo sentimento pela infância e pelos jovens passa a ser objeto de interesses psicológicos e morais não só dos homens eclesiásticos, dos homens da lei e seus incentivadores, mas também da própria família. Sobre isso esse autor comenta que:

Os problemas morais da família apareceram então sob uma nova luz. Isso fica evidente no caso do antigo costume que permitia beneficiar apenas um dos filhos em detrimento dos irmãos, em geral o filho mais velho. Tudo indica que esse costume se difundiu no século XVIII, para evitar o esfacelamento de um patrimônio cuja unidade não estava mais protegida pelas práticas de propriedade conjunta e solidariedade de linhagem, mas, ao contrário, era ameaçada por uma maior mobilidade de riqueza (p. 161).

Com relação a esse costume dos pais privilegiarem o filho primogênito, passando para ele, os bens materiais (herança), Rodrigues e Veronese (1997) escrevem:

Enquanto o filho primogênito é - salvo exceções - o herdeiro do nome e do título, encontrando-se assim em situação privilegiada para casar e ter filhos, são quase sempre as filhas mais velhas que seguem para os mosteiros, deixando às irmãs caçulas o prazer ou o dever de arranjar marido. Tudo isso parece de novo ligado estreitamente ao problema da constituição do dote: na prática destinar ao

matrimônio uma caçula em vez de uma primogênita significava ter mais tempo para reunir a cifra considerável exigida. E ainda: programar as núpcias de uma filha mais ou menos em concomitância com a do herdeiro permitia contar também com o dote da mulher dele, e vista diferença na idade matrimonial entre homens e mulheres, a moça só podia ser uma irmã mais jovem. (p. 4).

Percebe-se, portanto, como o sentimento em relação aos jovens começa a mudar, já que eles passaram a ser percebidos na sociedade com outro olhar. Na época, educadores moralistas começaram questionar esse costume da primogenitura, por exemplo. Sobre isso Ariès (1978) comenta:

A partir da segunda metade do século XVII, os moralistas educadores contestaram a legitimidade dessa prática, que, em sua opinião, prejudicava a equidade, repugnava a um sentimento novo de igualdade de direito à afeição familiar, e era acompanhada de uma utilização profana dos benefícios eclesiásticos – esses moralistas eram também os reformadores religiosos (p. 161).

Apesar de esses moralistas educadores questionarem e contestarem a prática da primogenitura, pregando a igualdade de direitos entre os filhos, do mais velho ao mais moço, esse costume nas famílias ainda perdurou por muitos anos, com reflexos nos seus processos educacionais.

Nesse período histórico, a disciplina e a educação entraram no palco da sociedade como essenciais para o modo de produção capitalista. Portanto, era necessário um regime disciplinar tanto nas fábricas como nas escolas, a ser incentivado pelas instituições, aí incluídas a familiar e a religiosa. O comportamento dos jovens, e dos trabalhadores em geral, precisava de vigilância e disciplina para produzir. Vigiar e punir, como afirma Foucault (1975, p. 127), “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”.

Dessa forma, os corpos tanto dos jovens que já trabalhavam nas fábricas, como daqueles que só estudavam eram disciplinados e velados, pois seus desejos, anseios e manifestações sexuais precisavam ser reprimidos.

A quinta e última etapa sócio-histórica da sexualidade ocidental que Nunes (1987, p. 97) descreve é a “descompressão sexual” onde “todo movimento repressivo da sexualidade durante os séculos XVI, XVII e XVIII começa a mudar com as próprias transformações do mundo capitalista no século XIX”, em torno do ano 1800 em diante. Aproximadamente nessa época, a sexualidade começa a surgir com outra roupagem, a do consumo, a da quantidade e, pode-se até dizer, a do descartável, que explode com vigor nas últimas décadas do século XX e continua nesta primeira década do século XXI.

O desenvolvimento das indústrias, o avanço científico e tecnológico avassalador, tudo começa a exigir do ser humano, diversos outros conhecimentos para dar conta no seu campo profissional. Mas nessa sociedade estratificada em classes sociais, muitas pessoas não têm acesso à educação, à saúde, ao lazer, enfim, aos seus direitos básicos de cidadão. Isso devido a uma organização e divisão dos meios de produção do sistema capitalista que geram sempre mais exclusão do ser humano em relação aos seus direitos.

Diante dessas intensas transformações sócio-históricas surgem vários movimentos de contestação, como os grupos de mulheres, dos homossexuais, dos negros, dos índios e outros. Atualmente, pode-se dizer que esses movimentos de contestação se intensificaram com vários grupos de lutas, como: LGBTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros), portadores de deficiências, consciência negra, associações, sindicatos. Houve contestação também por parte dos jovens através da música, do comportamento, das diversas formas de relacionamento. Nessa arena de conquistas, os jovens também passam a expressar um erotismo liberador dos sentidos e da sensualidade que não têm outros limites além dos desejos e do prazer individual. Lafont (1985) comenta o que e como muda a percepção de ser jovem dessa época:

Ser jovem não é mais um modo de vida passageiro, nem um estado social, nem um aprendizado; é percebido como um estado natural que nada deve a não ser a si mesmo, e que é necessário liberar e deixar que se exprima numa espécie de angelismo a-social, amoral e assexuado (p.207).

Percebe-se que várias formas de manifestação juvenil ocorrem com muita força. Ainda dialogando com Lafont (1985):

A generalização das camisetas, *jeans*, tênis, com seus acessórios, com os cortes de cabelos e nas descolorações, as bijuterias ou os broches". (...) A evolução da música do *rock* e de suas formas de dança é igualmente significativa: os cantores adotados pelo bairro nos anos 60 cultivam a idolatria pessoal e criam personagens profundamente enraizados nos meios populares, identificados com esses meios, dos quais se proclamam originários". (...) Esse *rock* coloca em cena parceiros de sexos diferentes que têm na dança papéis bem distintos (p. 207).

As expressões sexuais na música e na dança também começam mudar, pois os jovens vão percebendo que a diversão, o prazer, as emoções também podem ser individuais. Que para festejar, dançar, eles não precisam mais necessariamente do sexo oposto. Assim, os valores em relação à sexualidade passam a ser mais sensuais, imediatos, explosivos.

Vivemos hoje numa sociedade em que predomina uma visão consumista, predadora do consumo. Nela, o prazer é geralmente mecanizado através da pornografia, de propagandas

com apelos eróticos. O corpo da mulher freqüentemente é usado como “modelo”, e para isso precisa ser esbelto, magro, malhado, de cabelos longos. A sexualidade se torna, dessa forma, uma mercadoria, pois o corpo é visto como um objeto. Hoje, são as relações interpessoais que estão materializadas, sem afetividade, num erotismo de mercado. Nesse sentido Nunes (1987) convida-nos a refletir, quando assim expressa:

Vivemos hoje diante dessas estruturas consumistas. Curiosamente, essa ‘liberação de práticas sexuais’ coincide com a automação do trabalho e com a chamada explosão demográfica. Já não há mais lugar para um sexo procriativo nem para uma repressão sistemática. Contudo, permanecem algumas questões intrigantes. Como viver a sexualidade de maneira humana, plena e livre? Essa questão é mais um horizonte do que uma certeza. É preciso buscar formas de conquistar uma sexualidade nova numa transformação global da sociedade. Quando vivemos novas relações humanas, solidárias e prazerosas, sem a matriz da dominação e da exploração, é que podemos estruturar novas formas de relações sexuais (p.99).

Como afirma o autor, essas estruturas consumistas têm como principal público alvo os jovens adolescentes, que, vivendo intensas mudanças físicas, sociais, afetivas, emocionais, próprias da sua fase, se tornam uma clientela mais propícia para seguir os apelos dessa sociedade de consumo em que vivemos.

Os jovens, como público preferido desse modo de produção capitalista excludente, geralmente, querem atender aos apelos consumistas veiculados pelas mídias. Sobre isso busco apoio teórico em Rodrigues e Veronese (1997) quando afirmam que:

Como consumidores, continuam atualmente, a representar grande parte da venda dos bens de consumo (roupas, acessórios da moda, equipamentos eletrônicos, por exemplo), que a cada mudança não perde seus jovens fregueses. Grandes empresas do mercado internacional e nacional, com o auxílio da mídia, geram uma compulsiva onda de consumismo, forçando até mesmo aqueles que não possuem renda suficiente para obterem o bem, usarem de meios ilícitos, ilegais para sua aferição. Isto é consequência da vida moderna e da ascensão dos interesses capitalistas. Um preço que vem sendo pago, pela maioria da população, em detrimento de outros valores e bens, como por exemplo, a vida. (p. 5).

De uns anos para cá, geralmente, as tecnologias veiculam o estímulo ao consumo desenfreado, pois se apresentam cada vez mais atrativas e abrangentes em nosso cotidiano. Diante desse “quadro vivo”, freqüentemente nos deparamos com *slogans* que se apresentam enfaticamente na vida do ser humano, da seguinte maneira: “tenha um corpo esbelto, tenha uma família feliz, tenha as informações ao seu alcance, tenha sucessos”. E isso se torna um convite que apela aos adolescentes a seguirem acriticamente, como uma espécie de regra, os modelos apresentados.

Cabe ressaltar, então, que nessa perspectiva, o uso das tecnologias acaba dando ênfase em atender aos interesses do mercado de consumo, sem priorizar, muitas vezes, as necessidades reais das pessoas. Desta forma, geralmente é preconizado o ideário de uma sociedade de consumo excludente, que incentiva o descartável e o predatório. Seria essencial que educadores e educadoras, portanto, refletissem no espaço escolar com os segmentos da comunidade escolar sobre tais questões.

A partir dessa breve apresentação dos períodos sócio-histórico-culturais da sexualidade no Ocidente, descritos por Nunes (1987), percebo que toda essa busca compreensiva foi essencial para conhecermos e refletirmos com e sobre os adolescentes, como a sexualidade foi construída e como poderá ser reconstruída em nossa sociedade.

Mediante o exposto, elenco a seguir, as cinco vertentes pedagógicas de educação sexual descritas por Nunes (1996) para aprofundarmos esta reflexão de como fomos educados, como educamos e como poderíamos nos educar sexualmente numa vertente emancipatória.

VERTENTES PEDAGÓGICAS COMO EXPRESSÕES DE PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL

Prosseguindo essa caminhada dialogo preferencialmente com Nunes (1996) que propõe como eixo de análise cinco vertentes pedagógicas de educação sexual: a médico-biologista, a terapêutico-descompressiva, a normativo-institucional, a consumista e quantitativa pós-moderna e a emancipatória. Esse autor aponta essas vertentes pedagógicas como expressões de processos de educação sexual construído sócio historicamente. Também dialogo com Bernardi (1985), Freire (1991), Goldberg (1988), Figueiró (2001; 2007), Foucault (1988), Melo e Pocovi (2002), Melo (2004), Ribeiro (2004; 2006), pois encontro em suas reflexões embasamento necessário para aprofundar o subsídio teórico sobre tais vertentes e significá-las como expressões de processos de educação sexual na compreensão de que somos sempre seres humanos sexuados, humanos adultos, e também adolescentes e crianças.

A proposta metodológica de estudo de cada uma das vertentes é apenas para facilitar a reflexão dos educadores e educadoras, já que no tecido social dos dias de hoje, principalmente do lado Ocidental do planeta, encontram-se entrelaçadas.

Vertente médico-biologista

No século XX, conforme descreve Nunes (1996), surge a chamada Revolução Sexual Pós-Guerra Mundial. Essa “revolução” era uma decorrência das idéias contestadoras dos movimentos juvenis. Isso também se refletiu no Brasil. Mas os discursos conservadores de educação sexual, baseados numa interpretação médica, de certa maneira se tornaram oficiais no mundo e no Brasil para estremecer as idéias dessa liberação sexual dos adolescentes, os amedrontando com possíveis e terríveis doenças se eles vivessem práticas sexuais. Alguns desses discursos fazem parte dessa vertente.

A primeira vertente descrita por Nunes (1996, p. 139), portanto é a “médico-biologista”, que entra em cena com uma relevância significativa, em especial na instituição escolar. Sobre essa vertente seguem algumas reflexões.

Esse autor comenta que a vertente médico-biologista apresenta uma concepção biológica reprodutiva da sexualidade, tornando-a assim uma perspectiva reducionista da condição humana. Sobre essa vertente também Melo e Pocovi (2002, p. 32) relatam que “nela, a reprodução humana é o eixo da discussão, como por exemplo, quando estudamos o aparelho

reprodutor nos textos escolares centrados, muitas vezes, em noções de higiene sexual e procriação, sem inseri-lo numa dimensão maior da sexualidade”. Por tal interpretação biologista, com origem num paradigma positivista⁸, a compreensão ontológica do ser humano se reduz a uma visão de corpo compartimentado com funções e aparelhos reprodutores

Nesse sentido podemos encontrar em diversos livros, revistas, vídeos, documentários e outros materiais, textos, ilustrações, associando a sexualidade humana ao sexo animal de porquinhos, galinhas, coelhinhos, cachorrinhos... Sabemos que, mesmo sendo um recurso pedagógico com o intuito de educar, este modelo é permeado por uma visão simplista do mundo natural como expressão do mundo humano.

Conforme Nunes (1996, p. 141), “na década de 70 e 80, o discurso médico associa-se a esta concepção biologista reprodutiva, tratando a sexualidade como um amontoado de generalizações biológicas, descritivas, funcionalistas e profiláticas”. O autor comenta que dessa forma começaram também, na década de 80 do século XX, outras discussões temerosas sobre sexualidade devido ao marco de uma nova doença, a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS). Para expandir mais rápido tais discussões amedrontadoras sobre a doença, os meios de comunicação, principalmente a televisão, também começam a apresentar questões sexuais em programas como TV Mulher da Rede Globo, e outros semelhantes. As discussões sobre sexualidade são introduzidas também nas escolas com palestras, seminários, ministrados muitas vezes, preferencialmente por profissionais da saúde.

Preocupadas com a proliferação da AIDS, várias instâncias da educação e saúde intensificaram a implantação de projetos sobre educação sexual nas escolas. Na década de 90 do século XX foram ministrados inúmeros cursos de capacitação para professores sobre sexualidade, com ênfase nas doenças sexualmente transmissíveis (DST), na AIDS e nas drogas, a maioria deles patrocinados pelo Ministério da Saúde⁹, em parceria com algumas universidades. O enfoque principal era a enorme preocupação com a contaminação pela AIDS, considerada como a doença exterminadora. Geralmente nos cursos eram desenvolvidas técnicas de trabalho em grupo sobre DST/AIDS e Drogas, para que, posteriormente, os professores e as professoras multiplicassem nas suas escolas as atividades trabalhadas nas capacitações.

⁸ Positivista – Paradigma decorrente do positivismo, cujo fundador foi Augusto Comte, no século XIX. É uma corrente e método de pensamento racional que centra no homem e na ciência sua crença. Parte do modelo funcional biológico para explicar a sociedade. Não aceita outra realidade que não sejam os fatos, fatos que possam ser observados. Só é considerado verdadeiro aquilo que é empiricamente verificável, ou seja, toda a afirmação sobre o mundo deve ser confrontada com o dado (TRIVIÑOS, 1987, pp. 33- 34- 35).

⁹ MINISTÉRIO DA SAÚDE – Nas capacitações oferecidas por este órgão federal aos profissionais da educação e da saúde, geralmente a temática sobre sexualidade era associada às doenças sexualmente transmissíveis e às drogas, com evidentes lacunas quanto à abordagem sócio-histórico-cultural da sexualidade.

Na época, como participante desses cursos, percebi, mesmo que ainda no senso comum, que havia pouca, ou quase nenhuma contextualização sócio-histórico-cultural e ética da sexualidade. O que havia era um forte cunho redutor médico-biologista nos cursos. Bernardi (1985, p. 16) comenta que: “geralmente as lições ou os “encontros” dedicados à educação sexual percorrem dois caminhos, o da informação biológica e o do elenco de normas, preceitos morais, juízos, do que é lícito”. Este caminho da “informação biológica” que o autor descreve é no sentido de fragmentada.

Mas essa vertente médico-higienista, conforme Nunes (1996), também tomou outra variante dessa visão reprodutivista: nela a educação sexual fundamentava-se apenas em noções de higiene corporal, de procriação e de higiene sexual. Em muitas escolas foram (e são!) desenvolvidos programas de educação sexual focados na educação reprodutiva, com ênfase na capacidade de reprodução feminina. Nesse sentido são ministradas palestras em sala de aula priorizando o uso de produtos higiênicos femininos, como por exemplo, com ênfase e apoio dos fabricantes de absorventes higiênicos e preservativos. Esse discurso higienista teve por objetivo expandir esses produtos mercantis e passar aos adolescentes, principalmente às meninas, uma preocupação apenas com uma higiene corporal exacerbada, como controle da menstruação e do funcionamento biológico e psicológico do corpo feminino.

Ainda hoje nos deparamos com vários cursos, palestras, seminários, estruturados sobre pressupostos biologista-descritivos, ditos naturalistas, médico-higienistas, freqüentados também por adolescentes, que possivelmente, ficam com imensas lacunas de conhecimentos sobre sua sexualidade, seu mundo de desejos, pois nada é veiculado sobre erotismo humano, historicamente imbricado na vontade e no desejo de ser e de dar-se a conhecer.

Dessa forma, as propostas educacionais de educação sexual daí decorrentes não se fundamentam em interpretações responsáveis e subjetivas da condição humana, críticas, emancipatórias, capazes de propiciar ao ser humano livrar-se das imposições desse universo de reducionismos biológicos. Sobre isso, Nunes (1996) reafirma que a sexualidade vai além desse mundo médico-biológico-higienista:

Temos que observar que a sexualidade é muito mais do que a mera descrição funcionalista dos aparelhos de funções procriativas, é mais do que o detalhismo asséptico da genitalidade, muito mais do que a mera associação entre instinto e coletividade ou ainda, doenças e qualificação moral (p.143).

Esta vertente médico-biológica reducionista ainda perdura, e com muita força, em livros de ciência, biologia, literatura infanto-juvenil, cartazes, cartilhas, folders, álbuns seriados e outros, persistindo na visão estereotipada da sexualidade. Muitos desses materiais

são lançados e distribuídos, muitas vezes, por alguns setores oficiais da Saúde e da Educação em campanhas, seminários, congressos, que seguem como subsídio para que escolas, unidades de saúde, ONGs (organizações não-governamentais) desenvolvam atividades sobre sexualidade em suas instituições com o intuito de preparar o educador, o adolescente, a criança, apenas quanto à prevenção das DST/AIDS, a gravidez na adolescência, métodos contraceptivos e outros temas, na maioria das vezes, associados ao tema das drogas, mas geralmente dissociados do pleno existir humano.

Nesse contexto, tal intervenção científica se reduz a informações, na maioria das vezes, alarmistas, fragmentadas, descontextualizadas. Todas as informações referentes ao corpo são importantes e de direito dos jovens adolescentes, mas precisam ser trabalhadas no contexto sócio-histórico cultural da sexualidade, partindo de pressupostos macro, como, por exemplo, os Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais¹⁰.

Diante disso, as pessoas que se propõem a trabalhar educação sexual no contexto sócio-histórico-cultural necessitam de um constante embasamento teórico para refletir, discutir, propor... É importante discernir que não se educa numa perspectiva emancipatória com um simples rol de informações e receitas biologizantes sobre sexualidade. Portanto trabalhar educação sexual numa perspectiva realmente humanista é ir além desta visão médico-biológico-higienista, pois a sexualidade humana difere qualitativamente do sexo animal. A sexualidade está permeada de valores humanos, de história social da cultura, de economia, de política e de espiritualidade. O desvelamento, o entendimento e a busca da superação dessa vertente médico-biológico-higienista é uma perspectiva de utopia dos educadores e educadoras, mas é importante perceber também entraves e discursos da vertente terapêutico-descompressiva, o que se verá no próximo segmento.

¹⁰ Declaração dos Direitos sexuais como Direitos Humanos Universais. Declaração aprovada pela Assembléia Geral da Associação Mundial de Sexologia – WAS -, em 26 de agosto de 1999, no XIV Congresso Mundial de Sexologia. Hong Kong/China. EDUCAÇÃO @ DISTÂNCIA. Educação e Sexualidade. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. MELO e POCÓVI, 2002, p. 44-45). Essa declaração entende que a saúde sexual é um direito humano básico: a sexualidade é uma parte integral da personalidade de todo ser humano. O desenvolvimento total depende da satisfação de necessidades humanas básicas, tais quais desejo de contato, intimidade, expressão emocional, prazer, carinho e amor. Sexualidade é construída através da interação entre o indivíduo e as estruturas sociais. O total desenvolvimento da sexualidade é essencial para o bem-estar individual, interpessoal e social. Os direitos sexuais são direitos humanos universais baseados na liberdade inerente, dignidade e igualdade para todos os seres humanos. Saúde sexual é um direito fundamental, então saúde sexual deve ser um direito humano básico. Para assegurarmos que os seres humanos e a sociedade desenvolvam uma sexualidade saudável, os seguintes direitos sexuais devem ser reconhecidos, promovidos, respeitados e defendidos por todas as sociedades de todas as maneiras. Saúde sexual é o resultado de um ambiente que reconhece, respeita e exercita estes direitos sexuais.
Disponível em: <http://www.worldsexology.org/about_sexualrights_portuguese.asp>. Acesso em: 7 nov. 2009.

Vertente terapêutico-descompressiva

Nesse contexto sócio-histórico do século XX acontecimentos mundiais contribuíram para que os discursos da vertente terapêutico-descompressiva se difundissem nas massas. Um forte marco desses acontecimentos, segundo Nunes (1996, p. 158) foi o avanço tecnológico nos espaços da comunicação humana, sendo que “o capitalismo construiu um calabouço de novas redes de comunicações, televisores, satélites que alimentavam cada vez mais o poder comunicativo e a globalização do mundo”.

Num mundo globalizado tais mudanças permearam também a sociedade brasileira. No Brasil, essa vertente terapêutico-descompressiva sobre sexualidade intensificou-se com a queda da ditadura militar, na década de 80 do século XX, e com a forte influência da televisão como um dos *mass media*¹¹, de tal maneira que ainda hoje, em nossa sociedade, tais efeitos e resquícios continuam bem presentes.

Conforme Nunes (1996, p. 152) descreve a vertente terapêutico-descompressiva sobre educação sexual é resultante da fusão massificante entre uma versão banalizada da psicologia freudiana e a associação com os meios de comunicação atuais. Nesse sentido, ligam-se a esta vertente elementos irracionistas¹², emocionalistas¹³, sexualistas¹⁴ próprios do século XIX que interpretam a sexualidade apenas numa perspectiva pseudo-psicologista-terapêutica descompressiva e massificante.

Será necessário, face ao exposto, rever sinteticamente os diferentes processos históricos dessa vertente, Wilhelm Reich, nascido em 1857 e falecido em 1897, foi um dos

¹¹ *Mass media* – O termo *mass media* é formado pela palavra latina *media* (meios), plural de *medium* (meio), e pela palavra inglesa *mass* (massa). Em sentido literal, os *mass media* seriam os meios de comunicação de massa (televisão, rádio, imprensa, etc.). Porém, esta denominação sugere que os meios de comunicação são agentes de massificação social, o que nem sempre está de acordo com a realidade social observável. Disponível em: < [http://www.infopedia.pt/\\$mass-media](http://www.infopedia.pt/$mass-media)>. Acesso em: 10 abr. 2009.

¹² Irracionistas - O termo irracionalismo designa uma corrente de pensamento muito difundida no fim do século XIX e início do século XX, principalmente entre os filósofos europeus. Com raízes na metafísica, o irracionalismo enfatiza o papel do instinto, do sentimento e da vontade, em oposição à razão. Para a ontologia, implica que o mundo não tem estrutura racional, sentido ou propósito. Disponível em: <<http://www.coladaweb.com/filosofia/irracionalismo.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

¹³ Emocionalistas - referente a emocionalismo 1. Tendência a se deixar dominar pelas emoções ou a manifestá-las de modo exagerado. 2. Exploração de um fato, notícia etc. com o objetivo de causar emoção. 3. Predomínio da emotividade, esp. nas artes. [F.: *emocional* + - *ismo*]. Disponível em: <http://www.aulete.portaldapalavra.com.br/site.php?mdl=aulete_coletivo&op=loadVerbete&pesquisa=1&palavra=emocionalismo>. Acesso em: 20 abr. 2009.

¹⁴ Sexualistas - adj. Relativo ao sexualismo. *Botânica*. Relativo ao sistema baseado nos órgãos sexuais das plantas. Disponível em: <<http://www.opticalhost.com.br/dicionario/S/sexualista.html>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

teóricos que contribuiu na desmistificação dessa visão terapêutico-descompressiva com seus estudos, enfatizando a “função do orgasmo” de uma maneira abrangente, buscando novos significados de prazer. Reich (2004) afirma que:

A saúde psíquica depende da potência orgástica, isto é, do ponto até o qual o indivíduo pode entregar-se, e pode experimentar o clímax de excitação no ato sexual natural. Baseia-se na atitude de cunho não neurótico da capacidade do indivíduo para o amor. As enfermidades psíquicas são o resultado de uma perturbação da capacidade natural de amar. No caso da impotência orgástica, de que sofre a esmagadora maioria, ocorre um bloqueio de energia biológica, e esse bloqueio se torna a fonte de ações irracionais. A condição essencial para curar perturbações psíquicas é o restabelecimento da capacidade natural de amar. Depende tanto de condições sociais quanto de condições psíquicas (p. 15-16).

Paralelo ao exposto, Nunes (1996, p. 159) comenta que esses subsídios teóricos sobre a necessidade orgástica, como “distensão da condição humana, oferecem, na área das significações de ordem sexual-afetiva, os componentes da ideologia da década de 60 do século XX, a nominada “liberação sexual”. Para expressar essa dita liberação, pode-se citar um famoso *slogan* dessa época conturbada, que foi “Faça amor, não faça guerra”! A mensagem tinha a pretensão de libertar os corpos de uma sociedade tão repressora sexualmente. Mas toda essa “liberação sexual” se tornou, na maioria das vezes, mais uma mola propulsora para o capitalismo consumista. Assim, Nunes (1996) referencia:

[...] a liberação sexual vista em si, é um motor estimulativo do capitalismo consumista que rapidamente percebe a força vital acumulada numa sociedade de repressão sexual, “transforma o corpo do homem e o corpo da mulher em formas cabais de mercadotria e corpolatria e de venda de todos os produtos capazes de compensar a frustração existencial e de tornar-se a compensação ontológica pelas práticas sexuais (p. 160).

Nessa época os textos usados com frequência em aulas de Educação Sexual para crianças e adolescentes repassavam uma compreensão da sexualidade como algo “prazeroso e gratificante”, mas com forte cunho dessa visão terapêutico-descompressiva. Eram “manuais de orientação” para pais e educadores, do mesmo molde dos “discursos sexuais” apresentados em alguns programas da televisão brasileira dos anos 80.

Um exemplo dessa literatura é o “Guia dos pais e professores”, com o subtítulo: “Este guia não deve ser lido por crianças. Destina-se exclusivamente a adultos”, da autora Carmen da Silva e editado por José Olympio, em 1968. Nunes (1996) extrai uma amostra de orientações e diálogos desse guia, sobre como os educadores devem ministrar a educação sexual às crianças:

Não se trata apenas de incluir no currículo escolar uma série de noções sobre a mecânica do sexo: estas são necessárias, mas não bastam, pois o sexo é, acima de tudo, uma relação com o outro. [...] Mas a informação, seja sexual, seja de qualquer outra índole, é como um medicamento: tem sua hora, sua dose justa, “suas instruções para uso”, suas contra-indicações e seus bemóis. Desdenhando-se esses dados, corre-se o risco de neutralizar suas vantagens ou até de torná-la nociva. E é aqui que entra você. Você, mãe de família, empenhada em fazer o melhor para o seu filho, não somente para ficar com a consciência em paz, mas sim para acertar. Cabe a você por em ação seu critério, seu senso de oportunidade, suas atitudes formativas (e não apenas formativas), sua inteligência, sua sensibilidade, seu carinho materno (161).

Pelo texto, fica evidente uma responsabilidade extrema e exclusiva da mãe educar os filhos, e, sobretudo, na “dose certa” como uma medicação, caso contrário a educação fica com o rótulo de “dose errada”.

O mesmo autor traz outro texto que explica a “Origem dos Bebês” (sem identificação de autor), deixando várias lacunas do que é real. A obra faz uma comparação da concepção do ser humano com a concepção dos animais, e diz que os filhos sempre nascem de “duas pessoas que se amam”, ou seja, do pai e da mãe.

[...] Assim como a mãe e o pai dos cachorrinhos tomam conta de seus filhotes, os pais e mães das criancinhas também tomam conta e gostam muito de seus filhos. [...] Você sabe de onde vêm os bebês? [...] A vida dos bebês começa do mesmo modo que a vida dos pintinhos e a dos cachorrinhos. [...] Os espermatozoides, que vêm dos testículos do pai, são postos pelo pênis dentro da mãe. Para fazer isso, o pai e a mãe se deitam um de frente para o outro e o pai põe seu pênis dentro da vagina da mãe. [...] Quando o pai e a mãe fazem isso para criar um filho, seu ato é bem diferente do das plantas e dos animais, porque papai e mamãe são duas pessoas que se amam (NUNES, p. 162).

Esse é apenas mais um dos textos de educação sexual com uma visão terapêutico-descompressiva, pois além da comparação que faz da sexualidade humana com a dos animais e plantas, relata que os “pais sempre se amam”, por isso “geram filhos”; também dá a entender que só existe uma posição para o ato sexual: “deitar-se um de frente para o outro,” conforme cita Nunes (1996). São estereótipos que, acriticamente, se cristalizam.

Segundo Mary Neide Damico Figueiró (2001), nos anos 70 e 80 do século XX, algumas educadoras brasileiras, como Carmen Bruschini, Maria José Garcia Werebe, Marta Suplicy, entre outras mulheres atuantes, ressignificaram para esse período os limites da Revolução Sexual experimentada na década anterior. Conforme a mesma autora, neste período, na escola brasileira ainda havia uma dura repressão, resultante do regime militar.

A televisão, mesmo sob o comando da ordem estabelecida, rompendo certas estruturas de censura, alterou comportamentos e mentalidades. Nunes (1996), relata que a música, os

programas de jovens, as “jovens tardes de domingo”, animadas por uma Jovem Guarda treinada e comportada embalou, em nosso país, o milagre econômico¹⁵, objetivando o consumismo e as ilusões refletidas pelo romantismo das novelas.

Referente ao exposto, Melo e Pocovi (2002) afirmam que essa vertente se embasa numa interpretação banalizada de segmentos da psicanálise e da psicologia:

São expressões dessa vertente: consultórios televisivos, confissões compulsivas no reino do “eu acho...”. São utilizadas técnicas e metodologias no encaminhamento do sexo individual e coletivo. São dadas receitas de como viver a sexualidade. Coloca-se tudo como uma questão “do que dizer na hora certa” (p. 33).

Estamos quase no final da primeira década do século XXI e a vertente terapêutico-descompressiva ainda continua presente em programas de televisão, em sites, em revistas, em livros de “receitas sexuais”, tais como: “203 maneiras de enlouquecer um homem na cama”, “solteira, sexy, ardente e feliz” e outros. Esses “referenciais sexuais” são guias, roteiros que refletem uma sexualidade técnica, produtiva, sem uma concepção sócio-histórico-cultural que desvende a caminhada dessa construção e as possibilidades de mudá-las.

Assim, como educadores e educadoras que somos, podemos caminhar numa perspectiva de avanço na construção de uma nova sociedade, para que nossas reflexões sobre a vertente terapêutico-descompressiva de educação sexual possam apontar algo libertador visando uma vivência mais feliz da sexualidade, com direitos e deveres, entre os seres humanos. Mas essa possibilidade, contrapondo-se à vertente comentada, também fica dificultada pela existência da vertente normativa institucional, que será descrita a seguir como terceiro momento do presente estudo.

Vertente normativo-institucional

¹⁵ Milagre Econômico – Época da ditadura militar no Brasil, ano de 1970, marca o início do período do chamado “milagre econômico brasileiro”. Empréstimos e investimentos estrangeiros alavancam o processo de desenvolvimento. Novos empregos e inflação baixa trazem euforia à classe média e ao empresariado. Ao mesmo tempo, vive-se o auge da repressão, com censura à imprensa e violência contra a oposição. É o momento da linha-dura no poder, que tem no presidente da República, Emílio Garrastazu Médici, seu grande representante. Em seu governo, a inflação anual ficou abaixo dos 20 por cento e o crescimento do PIB em 1970 foi de 10,4 por cento, chegando a 14 por cento em 1974. A ênfase da presença do Estado na economia alinhava-se ao projeto Brasil Potência, que o governo militar vislumbrava para o país. Iniciativas econômicas grandiosas, somadas a uma propaganda competente, culminaram no governo Médici com o chamado “Milagre Econômico” (1968 a 1973). Seu principal artífice foi o economista Antônio Delfim Netto, que já tinha sido ministro da Fazenda no Governo Costa e Silva. Disponível em: <<http://www.algosobre.com.br/historia/milagre-economico-o.html>> Acesso em: 9 mai. 2009.

O contexto sócio-histórico mundial nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX foi da rebeldia, do rock, da contestação e da repressão.

Nesse período, a Ditadura Militar prevalecia no Brasil. Esse regime repressivo ditava as normas para diversas instituições, como a família, a escola e a Igreja. Nessa fase crítica de crise política e econômica, vários trabalhos de educação sexual foram interrompidos e rejeitados¹⁶. Foram anos de intensas represálias das possibilidades de uma educação sexual crítica e pedagógica. A censura não atingia somente os meios de comunicação de massa da época, como também os currículos escolares. Dessa forma a sociedade brasileira vivia uma sexualidade num contexto fortemente normativo.

Outra vertente pedagógica sobre sexualidade, descrita por Nunes (1996, p. 171) e denominada pelo autor de “normativo-institucional”, é permeada pela “proliferação dos discursos normativos”. Essa proliferação é determinada por uma rigorosa moral repressiva, que utiliza mecanismos de ordem científica e conceitos religiosos morais para fortalecer-se frente à chamada “revolução sexual”. Esta rigorosa moralidade esteve fortemente presente para administrar e controlar, incitar os discursos, como afirma Foucault (1988):

Sobre o sexo, os discursos – discursos específicos, diferentes tanto pela forma como pelo objeto – não cessaram de proliferar: uma fermentação discursiva que se acelerou a partir do século XVIII. Não penso tanto aqui, na multiplicação provável dos discursos “ilícitos”, discursos de infração que denominam o sexo cruamente por insulto ou zombaria aos novos pudores; o cerceamento das regras de decência provocou, provavelmente, como contra-efeito, uma valorização e uma intensificação do discurso indecente. Mas o essencial é a multiplicação dos discursos sobre o sexo no próprio campo do exercício do poder a ouvir falar e a fazê-lo falar ele próprio sob forma de articulação explícita e do detalhe infinitamente acumulado (p.22).

Referente a esta vertente, relatam Melo e Pocovi (2002, p. 32) que: “defende a promoção dos papéis sexuais tradicionais do modelo ocidental cristão e a propagação do casamento patriarcal monogâmico”. Portanto, somente aceita o sexo para fins de procriação. As instituições normativas preferenciais são a família tradicional, a escola e a igreja, as quais propagam seus discursos de normatização sobre sexualidade para as novas gerações.

¹⁶ Trabalhos de educação sexual interrompidos e rejeitados - Figueiró (2001, p. 71-76-77) cita em sua obra alguns destes trabalhos, como por exemplo: 1930, no Colégio Batista do Rio de Janeiro, a experiência prosseguiu por vários anos, até que em 1954, o professor responsável foi processado e demitido do cargo. Em 1967 no Colégio de Aplicação do Departamento de Educação da Universidade de São Paulo, foi interrompida uma experiência de Educação Sexual, devido uma crise política. Em 1968, foi rejeitado o projeto da deputada Júlia Steinbruch (PMDB – RJ) que propunha a inclusão obrigatória da Educação Sexual nos currículos de 1º e 2º graus; em maio de 1970, o Congresso Brasileiro oficializou a censura prévia de livros e jornais; em 1976, a conselheira Edília Coelho Garcia, ao apresentar a posição oficial brasileira no Primeiro Seminário Latino-Americano de Educação Sexual, afirmou que caberia à família uma educação nos problemas de educação sexual.

Segundo Nunes (1996, p. 172), essa “explosão de discursos e exposições da sexualidade corresponde a uma proliferação de posturas consumistas e totalmente despidas de uma organicidade ética e política que venha contribuir inclusive aos anseios da família tradicional”. Diante dos discursos expressos pelas diversas TIC - televisão, revistas, rádio, Internet e outros - e seus apelos consumistas, a família tradicional, principalmente, sente-se muitas vezes impotente em manter os moldes mais conservadores, ou morais, quanto à educação sexual dos seus filhos adolescentes.

O mesmo autor descreve que “as diversas mudanças sobre a família institucional e tradicional deram origem ao conceito de ‘família moderna’. Este conceito foi usado pelas Ciências Sociais de cunho pragmático nos anos 60” (p. 173). As famílias modernas apresentam algumas nuances em relação às tradicionais, como: a saída da mulher do mundo do trabalho doméstico, de dona de casa (dentro de casa), para o mundo do trabalho comercial, empresarial, político (fora de casa); as novas instituições de socialização das crianças, como creches, escolas de educação infantil, e outras. Mesmo assim, tanto a família tradicional como a família moderna sentem que não possuem mais um efetivo controle da sexualidade.

Essa nova era da modernidade¹⁷ proporcionou novas contradições também para outra instituição normativa, a Igreja. Aos poucos, algumas mudanças sociais, políticas, educacionais atingiram também os discursos conservadores da Igreja no Brasil. Nos anos 70 e 80 do século XX, essa instituição religiosa demonstrou algumas idéias e práticas progressistas, mesmo convivendo ainda com aquelas tradicionais.

Para tanto, essa instituição normativa, conforme cita Nunes (1996), tentou adotar perante a sociedade outra postura, usando estratégias de cunho progressista, moderno, como: os cursos de noivos, os cursilhos da cristandade, importados da Espanha franquista,¹⁷ tendo como público-alvo a classe média, os Grupos de Jovens e Grupo de Adolescentes. Só que essas inovações não conseguiram maior divulgação, a não ser como uma ética para proteger o matrimônio, o que sempre foi seu pano de fundo e assim formar uma família “bem-estruturada” nos moldes normatizados pela religião.

Como expressão dessa vertente normativa institucional religiosa, podemos citar o exemplo do *Opus Dei* e numerários. Conforme a reportagem sobre a “Vida Intima no *Opus*

¹⁷ Modernidade – “Existe um tipo de experiência vital – experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida – que é compartilhada por homens e mulheres em todo mundo, hoje. Designarei esse conjunto de experiências de modernidade” (ANDERSON, 1986, p. 15).

*Dei*¹⁸ (2006), *Opus Dei* (vem do latim) que significa *Obra de Deus*. É uma instituição hierárquica da Igreja Católica, composta por leigos, na sua maior parte casados, e por uma pequena porcentagem de sacerdotes que têm como finalidade participar da missão evangelizadora da Igreja. Segundo essa reportagem, para os numerários do *Opus Dei*, o corpo torna-se inimigo, pois é o “grande campo” das tentações carnis, por isso precisam castigá-lo, mortificá-lo para sua purificação e isso os remete aos sofrimentos de Cristo na cruz.

Muitos dos discursos conservadores normativos ainda hoje são abordados no mundo de diversas confissões religiosas, defendendo a ordem e moralização dos costumes, inculcando nas crianças e nos adolescentes a culpa, a pena e idéias de pecado sobre a dimensão sexual, influenciando seja as famílias como as escolas.

Nunes (1996, p. 183-188) recorta alguns textos que ilustram esses discursos, como “um antigo manual de Educação Sexual, de inspiração protestante, veiculado nas escolas e igrejas, durante os anos 70”, do século XX. Esse manual contém termos e conceitos em defesa do ato sexual somente no casamento; portanto, a virgindade era exaltada, tanto para as moças como para os rapazes. O referido manual também usa termos de recriminação quanto à masturbação masculina e a masturbação feminina nem é comentada, também aponta a homossexualidade como anormal. Este modelo normativo-repressivo se afina, se une com a interpretação biologista-reprodutiva e estimula a ênfase dos discursos nos espaços institucionais, em assuntos como as “DST/AIDS e drogas”, pois precisa evidenciar uma sexualidade “sadia”.

Toda essa proliferação discursiva normativa precisava expandir-se também na instituição escolar. Portanto, vários representantes religiosos se encarregaram em proferir os discursos normativos sobre sexualidade no espaço escolar, conforme descreve Nunes (1996, p. 177): “nos anos 80, quase 30% das escolas referiam que já possuíam alguma preocupação com a sexualidade e algumas afirmavam que padres e agentes pastorais de formação religiosa, católica ou protestante, ministravam cursos ou palestras”.

Muitas vezes, essa formação sexual acontecia nas aulas de Educação Religiosa, principalmente para alunos e alunas adolescentes do Ensino Médio e tinha um forte cunho normativo-institucional sobre a importância da virgindade, principalmente para as moças, a negação da masturbação, o casamento apenas como compromisso para a toda vida, propondo

¹⁸ Reportagem sobre a Vida Intima do Opus Dei - Revista Época, Nº 400, 12/01/2006. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/revista/epoca/0,edg72870-5990,00-a+vida+intima+do+opus+dei.html>>. Acesso em: 2 fev. 2009.

que o essencial era seguir todas as fases dele: amizade, namoro, noivado e, finalmente, casar no religioso e no civil, como regiam e ainda regem as leis da Igreja, principalmente a católica.

Para desmistificar essa visão normativa de educação sexual faz-se necessário que, no espaço escolar, sejam oportunizadas ações sensibilizadoras para os educadores e educadoras, partindo de embasamento teórico com estudos, discussões, reflexões sobre a sexualidade humana, de como ocorreram seus próprios processos de educação sexual e como eles podem ser ressignificados. Em Nunes e Silva (1997), encontro uma reflexão contundente sobre a importância do ser humano viver sua sexualidade de maneira emancipatória, desde seu nascimento:

Educar a criança exige a responsabilidade e o cuidado de considerar todas as suas dimensões e trabalhar para que nenhuma delas fique de fora do seu processo de desenvolvimento. Sendo a sexualidade uma dimensão ontológica do ser humano, jamais poderemos deixar de contemplá-la neste processo de educação (p. 134)

A criança já é um ser completo, com manifestações próprias de sua fase de desenvolvimento, pois não existe separação entre a sexualidade na infância, na adolescência e na vida adulta. Existe, sim, uma ligação única e uma continuidade entre essas etapas, ou seja, são inseparáveis, conseqüentes; é um processo constante de vida sempre sexuada.

Percebe-se que ainda prevalece muito de normativo-institucional em programas e projetos de educação sexual no Brasil, os quais priorizam informações e orientações de cunho controlador e amedrontador da sexualidade; portanto, reproduzem para as crianças e os adolescentes o mesmo discurso que a família repassava anteriormente e que a Igreja continua reproduzindo.

Portanto, ao trabalhar uma proposta de educação sexual na escola na linha desse modelo normativo, não se supera criticamente o estigma machista patriarcal. Vários temas como homossexualidade, bissexualidade ou uma adulta liberação sexual, doenças sexualmente transmissíveis, ainda são tidas como anomalias ou perversões, que devem ser corrigidas com a “norma”.

Da década de 80 do século XX para cá, o discurso sobre a questão da AIDS ainda é usado e difundido, na maioria das vezes, de forma preconceituosa, apontando a síndrome como uma proliferação perversa da sexualidade, com o propósito paralelo de levar os adolescentes a conterem-se, pelo medo do contágio, as manifestações saudáveis de sua sexualidade. O discurso em geral vem revestido de aparentes conselhos sentimentais amedrontadores, fundados em estereótipos que vão de revistas de Orientação Sexual até o uso

exagerado de casos tipificados de adolescentes e jovens tidos como “desajustados” ou que estão “perdidos” numa sexualidade promíscua. Carradore e Ribeiro (2006, p. 90) assim se expressam sobre esse “uso” da AIDS: “ainda são fortes as associações da doença com grupos de risco, com promiscuidade, enfim como um problema do ‘outro’ distante”.

Nessa abordagem normativa e repressiva da sexualidade, um dos assuntos menos mencionados é o da diversidade sexual, da orientação sexual diferente daquela considerada padrão, “normal”, pois ainda é vista por muitas pessoas como uma anomalia, uma perversão, uma anormalidade. Por outro lado, porém, percebe-se que geralmente há no mínimo uma grande curiosidade velada a respeito dessa orientação sexual, por ser “considerada” diferente dos padrões tradicionais patriarcais, pois pouco se discute e se reflete sobre ela na escola. Figueiró (2007) registra que ainda há dificuldade em nossa sociedade na compreensão da homossexualidade e toda a diversidade sexual, pois:

É um assunto que, geralmente, gera desconforto, na maioria das pessoas, porque envolve medo, por exemplo, de que os/as filhos/as possam vir a ser homossexuais e, às vezes, ansiedade. Por isso para se livrarem de todo o desconforto, as pessoas evitam pensar no assunto e, como este comportamento elimina o desconforto, ele é mantido, deixando-se, assim, de conhecer verdadeiramente a questão. (p. 8).

Mediante o exposto, temos possibilidades de nos embasar historicamente e teoricamente para superar o reducionismo machista, as grandes contradições e preconceitos que cercam o modelo patriarcal. Nunes (1996), a propósito, afirma que todo educador que se envolver com a formação de ambos os sexos para:

A liberdade de ser e para complementaridade de suas identidades construídas, deveria saber que hoje, com o avanço das Ciências Humanas e da pesquisa, temos clareza de que homens e mulheres são duas formas de viver a grande condição humana. (p. 193)

Nessa condição humana está o direito de cada ser humano viver sua orientação sexual, seja ela, homossexual, heterossexual, bissexual, de maneira livre, responsável e feliz.

Se em relação à homossexualidade quase sempre se faz “silêncio” na escola, já com a gravidez na adolescência se faz alarde. A gravidez, nessa fase, é vista como um dos maiores problemas na escola, onde ainda a maioria dos profissionais que trabalham na educação pretende “reduzir” seu alto índice, mas na maioria das vezes, de uma maneira que exprime controle, ou seja, com atos pedagógicos desprovidos de um sólido embasamento teórico, de discussão e reflexão. Trabalhar intencionalmente a educação sexual nessa compreensão é

fazer uma “dedetização sexual”; é não sair da situação de “inquilino sexual”, como relata Naomi Vasconcelos (1985):

“Minha casa tem baratas, qual o produto para ser usado”? Limpe a casa e verá que não terá mais insetos. Ou, então, mude-se de casa: para uma “casa própria”, construída por você mesmo. Sexo é corpo, não é uma parte do corpo. Os órgãos genitais são partes, não são as tonalidades do sexo. O prazer do sexo não é apenas o orgasmo, é a vibração de todo o seu corpo. O corpo não se separa do psíquico (ou do espírito): “o corpo é nossa presença no mundo” (p. 61).

Este discurso normativo e repressivo fica bem evidente nos regimentos escolares, durante os conselhos de classe, nos conteúdos programáticos trabalhados em determinadas palestras e vídeos que acontecem nos espaços escolares, nos conflitos entre alunos e alunas (brigas), em que se destacam e demonstram o papel de ser “mulher” para a menina e o do “homem” para o menino numa concepção ainda patriarcal.

Esta vertente normativa institucional de educação sexual, ainda permeia o espaço familiar, o espaço escolar e o espaço religioso. Mas, como tudo é construído e reconstruído, os indicadores normativos sobre sexualidade podem ser ressignificados pelo ser humano. No entanto, também é importante conhecer os indicadores da vertente consumista e quantitativa pós-moderna que seguem no quarto momento desse estudo.

Vertente consumista e quantitativa pós-moderna

A realidade mundial capitalista entre 1914 e 1945 atravessou sérias crises devido às duas Guerras Mundiais. Este período histórico deixou “as gerações do pós-guerra órfãs de utopias, sem limites e horizontes de sentido, principalmente na Europa” (NUNES, 1996, p. 200). As pessoas viviam um panorama de morte e crise da razão; com isso, apoiaram-se na busca de outro sentido para suas vidas, o qual, não por acaso, foi se aproximando dos interesses do capital.

Os interesses político-econômicos do capital também se fizeram presentes na sociedade brasileira no pós-guerra, gerando assim também uma “quantificação da sexualidade”, tanto no contexto das falas quanto no contexto das práticas.

A vertente consumista e quantitativa pós-moderna que Nunes (1996, p. 197) descreve tem como marco inicial a geração pós-guerra no mundo, época em que surgem muitos ideais capitalistas e aos poucos vão se perdendo os ideais socialistas, de um mundo justo e igualitário, e o ser humano vive numa sociedade de consumo, onde conseqüentemente a

sexualidade passa a ser quantitativa. De Marcuse vem a expressão “trepadores compulsivos”, pois o sexo é quantificado e as relações tornam-se desprovidas de afeto. Nunes (1996) comenta:

[...] a idéia dos trepadores compulsivos, esta forte expressão de MARCUSE, vem de encontro à sua compreensão de que a sociedade capitalista contemporânea substitui a figura do pai pela figura do Estado e do Capital, que controla a vida das pessoas impondo-lhe uma dinâmica de opressão e de negação, negando o “princípio do prazer” pelo “princípio da racionalidade”, sustentada pela compulsão tecnocrática à produção. (p. 197).

O desejo, o afeto, o sentido da existência humana são compensados pela produtividade consumista-quantitativa, levando o ser humano a se alienar da sua sexualidade. Passa a viver as leis de uma sociedade quantitativa e exploradora, cujos apelos consumistas falam bem alto. E nisso vão apresentando sempre mais rápido inúmeros produtos para o consumo que geram o “querer mais” e o “ter mais”. Em Melo e Pocovi (2002) busco suporte teórico com a seguinte reflexão:

É o consumo das relações: um consome o outro. [...] Naturaliza-se o sexo como mercadoria, uma vez que ele se apresenta mecânico, deserotizado. É uma aparente liberação e descompressão das práticas sexuais. A mídia é utilizada como uma das maiores formadoras de valores éticos sexuais. Todos são considerados como tendo a mesma história e a mesma necessidade. O conhecimento sobre a sexualidade tende a ser superficial e vazio, não a considerando como uma construção sócio-histórico-cultural. (p. 33)

Esse modo de produção capitalista, consumista-quantitativo, utiliza intensamente a área dos meios de comunicação para expandir seu objetivo, pois, dessa forma, atinge e enquadra as massas consumidoras. Com essa invasão diária e intensa na vida do ser humano, a sexualidade passa a ser mecanizada, técnica, produtiva.

Diante disso, principalmente no pós-guerra mundial, surgem as diversas formas de contestação para uma libertação sexual. Sobre isso, Nunes (1996) comenta que:

O pós-guerra exalta o rock, o grito e o mito, busca influências e bases no mundo oriental, redescobre o Oriente místico, a Índia, novas formas de ver, falar e vestir povoam as mentes dos jovens e adolescentes. Ídolos e músicas, ecologia e liberdade, natureza e sexualidade, tudo isso se reduz, na consagrada expressão de “sexo, drogas e rock’n roll”. (...) Destacamos entre estes movimentos a luta feminista, desde os embates sufragistas dos anos 40 até as lutas feministas protagonizadas nos anos 50 e 60 nos Estados Unidos. (p. 201)

Em todos esses movimentos, e outros, como o dos negros, o dos homossexuais, o das mulheres feministas que queriam a libertação sexual, etc., estavam implícitas outras

liberdades pretendidas. Esses e outros grupos conseguiram, com suas utopias, conquistar alguns espaços na sociedade. Mesmo assim, o capitalismo continuou “apropriando-se” da sexualidade humana e incorporando-a à sua máquina de consumo, fato que perdura até hoje. Sobre a associação do produto a ser consumido com o erótico, escrevem Camargo e Hoff (2002):

Um produto associado ao erótico torna-se mais visível para o público, ou seja, destaca-se dentre os demais produtos de sua categoria; no entanto, a visibilidade adquirida tem suas limitações. Ser percebido e reconhecido pelo consumidor é apenas um dos aspectos necessários para o sucesso de vendas de um produto: além de ser identificado pelo consumidor, o produto deve ser comprado (p. 73)

Nessa máquina possível de veicular uma abordagem de vida para o consumo, a mídia é um dos aparelhos ideológicos mais atrativos e abrangentes, que valoriza em demasia o superficial, o aparente. Ensina a “levar vantagem em tudo” e até a encarar o ser humano como alguém a ser usado para atingir determinados objetivos: tudo vira mercadoria a ser consumida. Nossos adolescentes estão plenos dessas mensagens, as quais permeiam seus processos de educação nos diversos espaços em que eles convivem.

Neste sentido, o pensar das pessoas é condicionado pelas propagandas e por muitos programas para: comprar, levar, experimentar, fazer isso ou aquilo. Seguem-se novas regras, porque apenas alguém sugere que “isto é bom ou ruim”, porque todos fazem ou, ainda, porque está na moda. E nisso estão os apelos eróticos que veiculam valores e vendem produtos. Valores que geralmente acabam sendo interiorizados pelas pessoas de todas as faixas etárias sem um olhar crítico, compreensivo e emancipatório.

O modelo consumista quantitativo da pós-modernidade¹⁹ continua preponderando. Numa sociedade de consumo desenfreado multiplicam-se os discursos sobre o sexo, mas pouco se muda na qualidade das relações sociais, que são sempre sexuais. A este propósito, Figueiró (2001) faz referência a um dos sistemas criados por Parker (1991) para entender a diversidade sexual que caracteriza a vida do brasileiro: a *perspectiva do erótico*:

¹⁹ Pós-modernidade - A Pós-Modernidade surgiu com a desconstrução de princípios, conceitos e sistemas construídos na modernidade, desfazendo todas as amarras da rigidez que foi imposta ao homem moderno. Com isso, os três valores supremos, o Fim, representado por Deus, a Unidade, simbolizada pelo conhecimento científico e a Verdade, como os conceitos universais e eternos, já estudados por Nietzsche no fim do século XIX, entraram em decadência acelerada na Pós-Modernidade. Por conta disso, para a maioria dos autores, a Pós-Modernidade é traçada como a época das incertezas, das fragmentações, da troca de valores, do vazio, do niilismo, da deserção, do imediatismo, da efemeridade, do hedonismo, da substituição da ética pela estética, do narcisismo, da apatia, do consumo de sensações e do fim dos grandes discursos. Jussara Malafaia Moraes. Artigo publicado na Revista Veiga Mais – Edição: Otimismo - Ano 3 - Número 5 – 2004.1. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/otimismopos-moderno2.html>> Acesso em: 30 mai. 2009.

O quarto sistema é a *perspectiva do erótico*; não há normas que circunscrevam o que é permitido ou proibido; isto é: “tudo é possível”. Baseia-se na lógica transgressora do erótico, que estabelece que é preciso agir contrariamente a todas as normas morais sexuais. Seu objetivo não se volta para a procriação, mas para a busca do prazer e da paixão” (p. 95).

Esse sistema de referência, *a perspectiva do erótico*, é o outro extremo do viver o prazer, a paixão sem limites, sem responsabilidade. É sair de um modelo de repressão sexual para vivenciar outro, que também é repressor: o quantitativo-consumista.

Paralelamente a essa reflexão, busco em Foucault (1988, p. 36) seu alerta sobre a proliferação dos discursos sobre sexo: “O que é próprio das nossas sociedades modernas não é terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como *o segredo*”.

Fica evidente que nesta vertente de aparente “descompressão sexual” (Nunes, 1987) nossa sociedade parece pretender sair de um extremo sexual repressivo, normativo, terapêutico, biologista, mas acaba caindo no outro extremo, o consumista-quantitativo. Figueiró (2001) também fala sobre esse equilíbrio pendular, que vai de um extremo para o outro:

É necessário alertar as pessoas sobre o fato de que a descompressão sexual, que se faz presente em todos os níveis sociais, conduz à falsa idéia de liberdade; por não proibir nada, por permitir tudo, parece isenta de poder controlador. Porém, o poder está presente nela (na descompressão) e age sobre a vida das pessoas, controlando, impondo formas de agir (p. 101).

Com mais esta reflexão, fica demonstrada a necessidade fundamental de revermos essas vertentes pedagógicas de educação sexual para compreendermos criticamente nosso cotidiano e nele buscarmos alternativas para superá-las a fim de podermos viver a nossa sexualidade com liberdade e responsabilidade.

Na compreensão de ir além da visão dessas quatro vertentes pedagógicas, a médico-biológica, a terapêutico-descompressiva, a normativa institucional e a consumista e quantitativa pós-moderna é essencial conhecer e compreender a vertente da proposta pedagógica emancipatória para vivermos a sexualidade numa perspectiva de libertação humana.

Vertente emancipatória

A vertente emancipatória é uma caminhada na busca de utopias para a vivência plena da nossa vida e nela da sexualidade. Ou seja, é um processo que se faz com lutas de construções e reconstruções sócio-históricas do existir humano, incluída aí, por ser dele inseparável, a dimensão da sexualidade.

Nesse contexto de luta coletiva, de libertação, de autonomia e de denúncia, dialogo com Goldberg (1988, p. 11), a precursora da educação sexual numa perspectiva emancipatória, nominando-a como “educação sexual *combativa*”, pois é aquela que “procura mostrar que o fundamental é participar das lutas que se travam hoje, no Brasil e no mundo, pela transformação dos padrões de relacionamento sexual”. Nesse contexto, “sexual” entendido como dimensão do humano.

A autora (1988, p. 11-12) ressalta também que a participação nessas lutas contribuirá significativamente para a mudança dos padrões de relacionamento sexual entre os humanos se transformada em “prática de *autonomia*, ou seja, cada um pode e deve fazer escolhas pessoais e responder por elas; *participação* em lutas coletivas como um processo de *cooperação e conflito*; *denúncia* e produção de alternativas concretas que é a *crítica do presente* à luz do passado”. O processo, porém, precisa encontrar alternativas futuras de mudança para encontrar possibilidades reais para agir sobre este real.

Refletindo sobre as referências da autora citada, Figueiró (2001) elabora seus argumentos teóricos sobre a educação sexual emancipatória, afirmando o seguinte:

Uma educação sexual política é aquela que se pauta no questionamento das determinações rígidas do que é permitido e proibido, seja segundo a perspectiva religiosa ou a perspectiva médica, ou então segundo a perspectiva que se fundamenta nas diferenças de gênero (masculino e feminino). Também coloca-se [sic] criticamente frente às injunções da perspectiva do erótico (p. 104).

Nunes (1996, p. 219) afirma que a intenção dessa vertente é “atingir o contra-discurso, a decodificação das formas de poder e disciplinaridade para a proposição da exuberância da crítica e propulsão de novas práticas libertadoras contra-ideológicas”. Nessa perspectiva a educação sexual emancipatória busca embasar-se na ciência para a reconstrução das vertentes, proporcionando assim alternativas para que a criança, o adolescente e o adulto, os seres humanos, enfim, sejam sujeitos plenos das suas percepções de Ser que está no mundo, que é o próprio mundo, como pessoa, como cidadão e cidadã nessa dialética que é a vida humana.

A educação sexual numa perspectiva emancipatória nas escolas, Nunes (1996) salienta que não pode estar descoberta de uma fundamentação política, filosófica e pedagógica. Ele

reafirma que essas são três áreas que exigem domínio de sua complexidade para uma constante reflexão da fundamental dimensão humana que é a sexualidade.

Considerando a sexualidade uma dimensão essencial do processo do existir humano, uma primeira indicação pedagógica para uma educação sexual emancipatória, que Nunes (1996, p. 224) aponta: “é sensibilizar crianças, adolescentes e adultos a perceberem-se como seres constituídos por uma sexualidade humanizada pela cultura e pela história, um ponto de equilíbrio, uma ‘arché’²⁰ de cada subjetividade”.

Entender a sexualidade num paradigma emancipatório e humano requer uma profunda reflexão sobre esta dimensão, de maneira que suas “contradições históricas sejam esclarecidas, suas bases antropológicas discutidas, suas matrizes sociológicas analisadas e suas configurações políticas identificadas” (NUNES, 1996, p. 227). Dessa forma, há que se compreender no campo do estudo da sexualidade sua relação com as bases materiais e econômicas das diferentes épocas da nossa sociedade para esclarecer sua ligação com relações de poder em nossos dias. Para isso, é importante também que nós educadores e educadoras tenhamos a percepção de descobrir as ricas fantasias, desejos, utopias e a criatividade que o ser humano construiu em cada etapa, em cada época histórica no mundo.

Sobre essa beleza do construir e reconstruir da humanidade, “a sexualidade emancipatória é aquela que nos dá condições de compreender a dinamicidade, a complexidade, a riqueza única da sexualidade humana” (NUNES, 1996, p. 227). Neste sentido, o conceito de emancipatório tende a superar o de alienação e de opressão, apontado por Freire (1991, p. 35) em uma das suas profundas reflexões: para superar essa contradição é necessário se libertar e se emancipar. “A libertação, por isto, é um parto (...) o homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores e oprimidos, que é a libertação de todos”.

Essa superação provisória de contradição é um processo que traz ao mundo novos seres, não mais opressores, nem oprimidos, mas seres humanos empenhando-se na luta, libertando-se no processo dialético do existir humano. O processo de emancipação humana na perspectiva freireana contempla o processo de humanização, tanto do oprimido quanto do opressor. Ainda Freire (1991, p. 30) vê aí “a grande tarefa humanista e histórica dos

²⁰ arché – Termo grego que significa origem, princípio ou ponto de partida. A palavra foi introduzida no vocabulário filosófico para referir a substância de que são feitas todas as coisas, ou a partir da qual todas surgiram, e que constituiu o objeto de estudo dos primeiros filósofos *pré-socráticos*. Disponível em: <<http://www.defnarede.com/a.html>>. Acesso em: 27 nov. 2009. ALMEIDA, Aires (org.) *Dicionário Escolar de Filosofia*. Lisboa: Plátano, 2003. Versão online: <http://www.defnarede.com/>

oprimidos – libertar-se a si e aos opressores”. Tal embate somente terá sentido quando ambos buscarem reconstruir a humanidade.

No engajamento em lutas coletivas, visando antes de tudo à emancipação para podermos viver plenamente nossa sexualidade, encontro em Melo (2004) um dos apontamentos sobre a importância da construção de uma proposta intencional de educação sexual emancipatória no espaço escolar:

É urgente nesse momento histórico, buscar a construção de uma proposta de educação sexual emancipatória, que dê ênfase à reflexão e ao debate sobre os paradigmas de corporeidade subjacentes às várias expressões pedagógicas, no processo de educação sexual sempre existente nas relações sociais. Esta abordagem pode tornar-se um veio temático político-pedagógico fundamental para desalojar certezas, desafiar debates e reflexões. Veio este extremamente necessário, inclusive em tempos de AIDS, mas fundamental na busca do desenvolvimento pessoal do educador, para que este, como um ser sempre corporificado, sexuado, cidadão pleno, possa contribuir cada vez mais com a busca de cidadania para todos. (p.74).

Hoje o espaço escolar vem sendo valorizado para se discutir questões em torno da sexualidade, principalmente após o surgimento da AIDS (década de 80 do século XX). Cabe então à comunidade escolar se fazer presente, não considerando a escola como espaço de amedrontamento e controle da vontade do sujeito, mas como uma instância propiciadora de sensibilizações, de reflexões sobre a temática, numa perspectiva sócio-histórico-cultural.

A educação sexual é, antes de tudo, parte da Educação e, como Educação, tem o papel de provocar mudanças. Para isso toda a comunidade escolar pode caminhar na construção de um novo conhecimento sobre a sexualidade humana, para dar novos significados às suas vivências. Uma proposta de educação sexual intencional na escola, pensado coletivamente numa perspectiva metodológica interdisciplinar, tem fortes possibilidades de contribuir com a emancipação do ser humano.

No espaço escolar coletivo, o ser humano precisa ser percebido nas suas dimensões: a histórica, a cultural, a social e a sexual. É necessário olhar para o ser humano de outra forma, como afirma Ribeiro (2004):

[...] a dimensão da sexualidade no cotidiano dos indivíduos não se reduz à capacidade reprodutiva, mas vai além, manifestando-se na vida psíquica de cada um, nas relações interpessoais, na vida social e afetiva, nos papéis sexuais e nas questões de gênero, nas discriminações e estereótipos ligados ao gênero ou à opção sexual. (p.11).

Faz-se mister refletir sobre uma política pública para a educação sexual intencional, que não pode perder de vista o ser humano professor, aluno, diretor, especialista, assistente em educação, assistente técnico-pedagógico, funcionários, pai, mãe, etc., todas as pessoas que antes de se constituírem em papéis sociais/profissionais dentro da instituição educativa, são sempre cidadãos/cidadãs que pensam, amam, desejam, sentem prazer, odeiam, têm medo e que trazem para a escola suas concepções sobre sexualidade construídas nas relações sociais em que estão inseridos. Uma política pública nesse sentido deve sim levar em consideração o caráter de historicidade do discurso sobre sexualidade na sociedade ocidental, desvelando as contradições como um caminho possível na construção de um processo educacional que se pretenda transformador, portanto, emancipatório.

Na busca dessa auto-libertação, é revolucionário repensar e questionar os preconceitos, os tabus, os interditos e os valores postos que, de acordo com a concepção foucaultiana, foram construídos e acumulados em discursos nos três últimos séculos. É imprescindível, para isso, conhecer a evolução sócio-histórico-cultural da sexualidade humana, para analisar o passado e o presente de forma crítica, e assim repensar a educação sexual, propondo alternativas emancipatórias. Afinal, falar sobre sexualidade significa falar sobre o ser humano, sujeito e objeto, numa relação sempre dialética.

Uma proposta emancipatória indica apropriar-se do poder da comunicação de pronunciar o mundo e experimentar, ou seja, “falar” o mundo na vivência da condição humana, na possibilidade de cada sujeito ser protagonista de sua história. Isso supõe um fazer cotidiano e histórico permeado de desafios, sonhos, utopias (possibilidades), contradições e resistências.

Por isso minha/nossa reflexão sobre educação sexual emancipatória é e deve ser contínua, posto que, é processual, dialética, com aberturas e fechamentos nesta grande teia que é a vida humana. Somente quando estabelecermos uma relação dialógica com os outros seres humanos é que teremos a capacidade de compartilhar pela linguagem nossos mundos vividos e não vividos, buscando, nessa interação, a construção de conhecimentos críticos pautados de argumentações, com o rigor científico, na sua totalidade.

Entrelaço nesse contexto uma das reflexões de Santos (2007, p. 383) que a construção de uma “tal utopia significa, sim, a oportunidade de reinventar um compromisso com uma emancipação autêntica”. Essa construção não é uma tarefa fácil, nem uma tarefa que se possa concluir, porque há nela uma infinitude, mas a partida dessa reinvenção é que é essencial, digna, de seres humanos abertos aos desafios, às mudanças.

Concordo também com Nunes que, para trabalhar com educação sexual intencional numa perspectiva emancipatória, principalmente na minha caminhada com adolescentes, precisamos de um sólido embasamento teórico, de critérios científicos e de responsabilidade. Pensar emancipatoriamente é buscar a superação da alienação, das amarras que aprisionam e que escravizam o ser humano na sua totalidade (id. IBID.). Bernardi (1985) fala sobre essa busca pela vivência de uma sexualidade liberta; a trilha é o caminho do amor, o mais forte dos poderes:

Todos nós obstinadamente acreditamos em uma possibilidade de redenção sabemos que o caminho da educação sexual pode ser acusado de utópico. Mas é o caminho do amor que, como se disse, é o mais forte dos poderes. E também o caminho da fé no homem, uma fé peculiar ao revolucionário, mais forte que a fé no Destino, típica do conservador. (...) Para o conservador, a realidade é como deve ser e não pode, nem deve procurar transformá-la. (...) O revolucionário, contrariamente, não aceita nenhuma predestinação. Ele acredita que o homem pode fazer aquilo que ainda não fez e que a condição humana pode, por meio de uma luta comum, tornar-se melhor do que a presente e a passada. (p. 143 – 144)

Numa perspectiva emancipatória, de libertação das nossas amarras daquilo que nos aprisiona, o que educa é a constante reflexão. É compreender que a relação humana sempre se dá no embate entre sujeito e objeto, de como o ser humano se relaciona com o outro, com as coisas, com a natureza e com a vida.

Enfim, a educação sexual intencional numa vertente emancipatória é sempre no sentido de nos tornarmos mais dignos, em comunhão uns com os outros, além de nos fazer mais estéticos, mais éticos, mais solidários e mais compreensivos. A dimensão da sexualidade humana pode ser base para relações mediadoras para o amor, para o afeto, para o diálogo, para as contradições, para a vida que pulsa intensamente em cada ato manifestado pelo ser humano.

Ao trilhar essa caminhada sobre a construção sócio-histórico-cultural da sexualidade percebi também, que é fundamental percorrer alguns caminhos da construção sócio-histórico-cultural de educação sexual: do jovem ao adolescente. Como pressuposto, é preciso buscar conhecimento e aprofundamento para compreender um pouco mais os processos de educação sexual destas duas categorias: juventude e adolescência.

Figura 6 - Têmis

Fonte: benitesjuridico.wordpress.com.

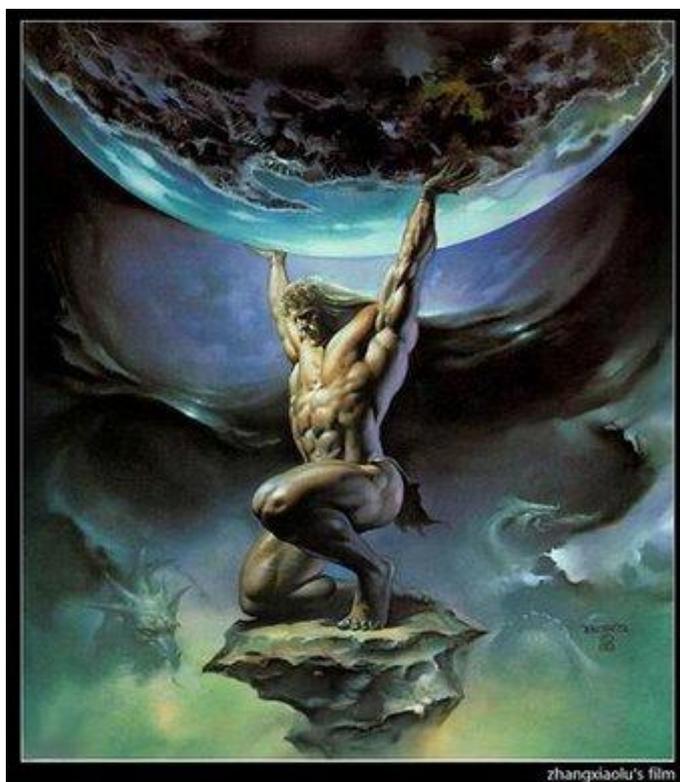


Figura 7 - Ceos

Fonte: http://4.bp.blogspot.com/_FIIn-ozASY/SY30uegLSI/AAAAAAAAAC6w/OIKA_ELbRqA/s400/Tita1.jpg

CAPÍTULO II

ALGUNS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL: DO JOVEM AO ADOLESCENTE

“Caem as folhas de repente, brotam outras pelos ramos, murcham flores, surgem pomos e a planta volta à semente. Assim somos. Sutilmente, diferimos do que fomos”.

(Helena Kolody)

Para trilhar esse percurso referente a alguns caminhos sócio-históricos de educação sexual da juventude à adolescência faz-se necessário uma breve reflexão sobre as manifestações da puberdade que sempre ocorrem em todos os jovens. É importante registrar que esta fase denominada “puberdade”, é comum a todos os jovens, em todas as épocas, em todas as culturas, pois é a maturação do contexto biológico, no qual “os hormônios, mensageiros bioquímicos do organismo, promovem a transformação da criança em adulto, dando-lhe a capacidade de gerar descendentes” (WÜSTHOF, 1995, p. 24). Enquanto a puberdade é uma etapa fisiológica em que o ser humano adquire a capacidade de procriar, faz-se necessário compreender, que juventude e adolescência, é “um importantíssimo período de desenvolvimento psicossocial, marcado pela riqueza das transformações corporais, psíquicas e sociais” (NUNES; SILVA, 2001, p. 26). Portanto, as manifestações desse fenômeno psicossocial, variam em função do contexto histórico, da cultura e da pessoa.

Meus estudos e reflexões reforçam a convicção de que a existência humana é um processo sócio-histórico, porque somos *pessoas*, existimos na relação uns com os outros. E “pessoa” é um ser de desejos, de vontades, de projetos, de conflitos. Assim nos construímos e nos reconstruímos como “gente” nas relações sociais, pois somos sempre seres sexuados, participantes deste processo, produzindo conhecimento em todos os tempos. Nessa construção da relação social sempre sexuada entre os seres humanos estão também os jovens e as jovens em todas as épocas. Portanto, conforme o contexto sócio-histórico-cultural, os jovens estão imersos em seus processos de educação sexual que se manifestam em diversas maneiras de vivenciar e valorar expressões dessa rica dimensão inseparável do existir humano que é a sexualidade.

Nesse sentido, pretendo desvelar sinteticamente alguns caminhos da educação sexual dos jovens da Antiguidade à Era Contemporânea. Ao percorrer tais caminhos foi fundamental buscar uma compreensão de mundo e das relações sócio-históricas de forma dialética, dinâmica, viva.

Com o intuito de compreender a dialeticidade da categoria juventude à adolescência – da Antiguidade à Era Contemporânea – dialogo preferencialmente, nesse início de jornada com os cúmplices teóricos: Ariès (1981), Ariès e Duby (1989), Cabral (1995), Figueiró e Ribeiro (2006), Freitas *et al.* (2004), Levi e Schmitt (1996), Melo e Pocovi (2002), Melo (2004) Nunes e Silva (2001), Nunes (1987), Wüsthof (1995), Highwater (1992), Ribeiro (2004) que me embasam com suporte teórico sobre processos de educação sexual de jovens adolescentes, conceitos de infância, de juventude e de adolescência e manifestações da sexualidade.

Revedo Levi e Schmitt (1996), encontro registros de que nos diversos tempos sócio-históricos da nossa sociedade os jovens apresentaram vários contrastes em seu cotidiano vivido. Esses autores também expressam que essa fase apresenta um marco, como expressão de limite do seu início e término:

Com efeito, ela se situa no interior das margens móveis entre dependência infantil e a autonomia da idade adulta, naquele período de pura mudança e de inquietude em que se realizam as promessas da adolescência¹, entre a imaturidade sexual e a maturidade, entre a formação e o pleno florescimento das faculdades mentais, entre a falta e a aquisição de autoridade e de poder. (p. 8)

Nesse sentido, não são suficientes apenas critérios biológicos e jurídicos para identificar essa fase de vida do ser humano, tendo em vista que a juventude - suas manifestações e seu processo de educação sexual são determinados pela cultura das sociedades, carregadas de valores e usos simbólicos. Portanto, sendo entendida como uma fase que precede a idade adulta, ela é atravessada por uma sucessão de ritos de saídas e entradas em vários aspectos da vida do e da jovem.

Da Época da Antiguidade, da civilização primórdia, trago presente o período das sociedades arcaicas, aqui no sentido de sociedades antigas. Nesse contexto histórico destaco a Grécia, onde a educação sexual das crianças e dos jovens embasava-se em fundamentos da mitologia.

¹ Adolescência – Nota-se que os autores citam o termo “adolescência”, mesmo se tratando da Época da Antiguidade. Portanto, da Época Antiga até o início da Era Moderna sempre que for citado por autores o termo “adolescência” refere-se na verdade à juventude. O conceito de adolescência surge somente na Era Moderna.

É importante lembrar que nessa era e sociedade, ainda não existia o termo “criança”. Podemos encontrar exemplos da referência criança em obras de arte arcaica, como a descreve Schnapp (1996, p. 37): “a concepção clássica da arte arcaica é representar a criança², inclusive a de colo como um adulto em miniatura”. Segundo o mesmo autor, essa característica gráfica de criança pode ser vista numa ânfora mais antiga que se encontra exposta no Museu do Louvre, em Paris.

Para fazer essa visita ao passado, pela importância do termo mitologia para o estudo desse período, busco em Highwater (1992) a seguinte definição:

Na definição de mitologia incluo também a capacidade metafórica do mito para moldar as formas intelectuais e sociais de pensamento e de comportamento, transcender as sagradas cosmogonias religiosas e adquirir formas seculares, as quais emprestam valor a tudo, a absolutamente tudo, que realizamos em termos de arte, ciência, comunicações e todas as demais experiências da vida. Utilizo a palavra mitologia, portanto, quase como os filósofos do nosso século usam o vocábulo paradigma (p. 22).

Isto porque, na era citada, a educação das crianças e dos jovens baseava-se muito em figuras mitológicas. O objetivo era fazer os jovens de boas famílias serem educados por pessoas de prestígio. Um dos exemplos clássicos que ilustra muito bem esse tempo é a educação de Aquiles. Schnapp (1996) comenta que:

O exemplo mais célebre de semelhante prática aparece na educação de Aquiles. Abandonado por sua mãe (a deusa Tétis), o jovem Aquiles permanece aos cuidados de seu pai, Peleu. Este confia a educação do menino ao centauro Quíron. Os centauros, para os gregos, são criaturas ambíguas, a igual distância dos animais e dos homens. A mitologia lhes atribui comportamentos louváveis, ora aterradores. Quíron, como Folo, pertence à categoria dos bons centauros, mestres da caça e das ervas medicinais, que são os iniciadores dos jovens na prática dessas artes (p. 36).

A metáfora do centauro Quíron é uma versão mitológica da iniciação educativa das crianças e jovens. O centauro oferecia aos seus acolhidos ensinamentos que nenhum ser humano poderia dar, pois quem fosse educado por Quíron tornava-se herói.

O mesmo autor (1996, p. 38) comenta que esse ser mítico ensina de tal forma os pequenos adultos destinados a ele que “transforma infância e adolescência num encantamento silvestre que abole toda distância entre natureza e cultura”. Assim, todos os saberes transmitidos às crianças (pequenos adultos) e aos jovens eram embasados em valores como

² Criança – Nota-se que o autor cita o termo “criança”, mesmo em se tratando da Época Antiga. Portanto, sempre que for citado pelos autores o termo “criança” da Época Antiga, entenda-se como “pequeno adulto”.

coragem, luta e iniciativa diante dos desafios da caça na floresta, com os quais eles deviam recusar tanto as armadilhas como as armas, mas usar a força do próprio corpo. Dessa forma, os jovens podiam demonstrar a sua divina bravura corporal para uma nobre e honrosa caçada.

Fica evidente que nessas sociedades primitivas o rito de iniciação do jovem era o de ser “guerreiro”. Por isso, todo o empenho, o esforço dele tinha por objetivo provar essa passagem para ser esse tipo de homem. Toda a luta e persistência juvenil eram focadas na grande vontade de se tornar adulto guerreiro.

Ainda na Grécia, segundo Schnapp (1996), aos poucos, toda a organização social foi importante para o desenvolvimento dos valores militares, os quais exigiam qualidades físicas dos jovens para esta carreira. Para isso era necessário exercitar o corpo. O autor cita Müller, um estudioso alemão, que, apesar de suas reservas morais sobre a educação dos jovens dessa época, já tratava mais especificamente do caráter sexual da união afetiva entre velhos e jovens:

“Todos os mais velhos são os educadores dos jovens”. Müller reconhece – ao menos entre espartanos e cretenses – o caráter sexual dos laços que unem os mais velhos aos mais jovens. Ele observa que, entre os cretenses, a relação homossexual educativa (entre um jovem e um homem mais idoso) é institucionalizada por um ritual que imita o casamento (p. 22).

Nessa relação da pederastia³, na antiguidade grega também era valorizada a beleza física de ambas as partes. Mas o relacionamento entre um homem e um menino (criança) era considerado ilegal. Cabral (1985) referencia:

Sólon, legislador do século VI a.C., impôs a pena de morte a todo o adulto que fosse apanhado seduzindo um jovem antes da puberdade, da mesma forma a um escravo que viesse a ter este tipo de relacionamento com jovens nascidos livres. A única forma aceita era a pederastia educacional (p. 81).

A pederastia educacional entre os gregos era considerada uma sabedoria que os mais velhos possuíam e deviam transmitir aos jovens, conforme explica Nunes (1987):

Não podemos deixar de dizer que entre os gregos havia toda uma “sabedoria”, uma ciência sobre o amor dos rapazes, normas, cortejo, amor sedução, comportamento e assédio. As virtudes e a honra do rapaz estão presentes na educação sistemática e são

³ Pederastia – é um termo de origem grega (*paiderastia*), portanto usado já na Antiguidade. Contudo, designava o amor de um homem por um rapaz que já tivesse ultrapassado a puberdade, mas ainda não havia se tornado adulto. Nesta relação também se enaltecia a beleza. A vaidade era uma questão bilateral, isto é, apreciada por ambas as partes (CABRAL, 1995, p. 81)

objetos de uma lenta prescrição de comportamentos. Já sobre o amor feminino, sem cortejo, figura ideal e assédio, há um relativo silêncio, próprio de um sistema que se baseia no exacerbado culto do homem ao seu *phalós* (p. 74).

Esse modo de vida naquela sociedade também enaltecia os valores masculinos e inferiorizava os valores femininos, deixando filhas, mulheres, mães e esposas às sombras, pois eram consideradas fisicamente e intelectualmente, muito abaixo da inteligência dos homens. Sobre a questão da mulher na Antiguidade grega Cabral (1995) escreve:

Para os gregos a mulher pertencia sempre a um homem. Era sujeita inicialmente a autoridade paterna ou de um parente próximo, até ser submetida à autoridade de um esposo através de um casamento arranjado. Passava a maior parte do tempo em seus aposentos, entretida em “afazeres femininos”; não tinha direito à educação formal; a vida política não era para ela, saía à rua somente acompanhada; o contato com os homens era limitado apenas com o esposo ou com parentes; nem mesmo podia sentar-se à mesa na hora das refeições, principalmente se havia convidados. (p. 82).

Entretanto, algumas poucas vozes femininas começaram a surgir para serem ouvidas nesse mundo viril masculino. Schnapp (1996, p. 52) relata dados sobre o mundo feminino dessa época, na qual “certamente as jovens não participam dos jogos do estádio. [...] Mas elas são poetisas, músicas, dançarinas e, às vezes até nadadoras e ginastas”. Com certeza essas jovens marcaram uma grande conquista para as mulheres da época; elas abriram uma fenda rumo à emancipação no mundo feminino, apesar do predomínio patriarcal nessa sociedade.

Transitando do mundo grego para o Império Romano, encontro alguns contornos da juventude semelhantes e outros bem distintos.

Conforme Ariés e Duby (1989), uma parcela considerável das crianças romanas já freqüentava a escola antes de completar doze anos; as meninas não menos que os meninos, ou melhor ainda, as escolas eram mistas. Após essa idade, porém, a vida dos meninos e meninas seguia rumos diferentes, como também dos jovens pobres e dos jovens ricos. Quem continua a estudar? “Somente os meninos”, afirmam os autores (1989, p. 32) e “se pertencem a uma família abastada, continuam a estudar”. Quanto às meninas, “algumas exceções contavam com um preceptor que lhes ensinava os clássicos”. O destino das demais jovens, de famílias ricas, traçava-se da seguinte maneira:

[...] aos doze anos uma menina estava na idade núbil, que algumas eram dadas em casamento nessa tenra idade e que o casamento se consumava; em todo caso, aos quatorze anos a menina já era adulta: “Os homens então a chamam de ‘senhora’ [*domina, kyria*], e, vendo que nada mais lhe resta senão partilhar do leito de um homem, elas se põem a enfeitar-se e não têm outra perspectiva”; o filósofo que

escreveu essas linhas conclui “que seria melhor fazê-las sentir que nada as tornará mais estimáveis do que se mostrar pudicas e reservadas”.

Mesmo as moças de famílias abastadas eram destinadas a ficar dentro de casa, pois assim elas demonstravam à sociedade que ocupavam o seu tempo desempenhando o papel de “boa esposa”, sendo recatadas. Caso uma esposa soubesse cantar, dançar e tocar um instrumento, ela era considerada na sociedade mulher honesta, pois estes talentos eram fruto da boa educação que o homem (marido) lhe proporcionava, e não algo adquirido em outro espaço, com outras pessoas. Ainda segundo Ariès e Duby (1989, p. 33), “a mãe de Sêneca foi impedida pelo marido de estudar filosofia, pois ele considerava tal matéria um caminho para a libertinagem”. Geralmente, era essa forma de tratamento com a mulher-esposa que predominava no mundo feminino.

Os jovens romanos não atingiam a maioridade por meio de uma legislação, pois não existiam leis que determinavam quando se tornavam emancipados pela idade. O que determinava sua suposta “maioridade”, de acordo com Ariès e Duby (1989), eram os ritos de passagem:

Aos doze anos o pequeno romano de boa família deixa o ensino elementar; aos catorze, abandona as vestes infantis e tem o direito de fazer tudo o que um jovem gosta de fazer; aos dezesseis ou dezessete, pode optar pela carreira pública, entrar no exército. Não existe “maioridade” legal nem idade de maioridade; não há menores, e sim impúberes, que não mais o são quando o pai ou o tutor considera que estão na idade de tomar as vestes de homem e cortar o primeiro bigode. Um filho de senador, por exemplo: aos dezesseis anos completos, torna-se cavaleiro; aos dezessete, ocupa seu primeiro cargo público: cuida da polícia de Roma, manda executar os condenados à morte, dirige a Moeda; sua carreira não se deterá mais, ele será general, juiz, senador (p. 34).

Fica evidente que as mudanças biológicas e físicas nos meninos, a chamada fase da puberdade, que é comum a todos os seres humanos do sexo masculino e do sexo feminino, independente de cultura, era o forte marco que identificava os ritos de passagem deles para se tornarem jovens adultos.

No que concerne às meninas romanas, que também passavam pelas mudanças físicas e biológicas da puberdade, ao contrário dos meninos, elas não eram identificadas pela idade. Conforme Frascetti (1996, p. 71), elas chegavam à maioridade simbólica por “sua condição física e social: fisicamente *virgines* antes do matrimônio, socialmente *uxores* depois,

matronae se haviam tido filhos, com a designação genérica de *anus*⁴ para a velhice”. Mesmo assim, quando moça, pela sua virgindade, ela estava sob o poder dos seus pais e irmãos; quando casada, passava à condição de esposa e mãe, mas continuava submetida ao pátrio poder de um homem, o marido. Dessa forma, a moça de jovem para mulher adulta não alcançava sua emancipação plena.

Retornando ao mundo masculino, que é o que mais aparece nos estudos sobre essa época em razão do predomínio do regime patriarcal, tanto na Grécia como em Roma, para esse mundo de homens havia um enaltecimento do corpo e do espírito, mas com peculiaridades próprias. Conforme a reflexão de Diaz (1993):

Mientras en los griegos había una *estética de la existência*, em los romanos prevalece um *cuidado de si*. Em ambos está presente lo estético y el cultivo de uno mismo. Pero, mientras los griegos acentúan la armonía entre cuerpo, alma y ciudad; los romanos, apuntan a la imperturbabilidad del ánimo. Um cuerpo dominado es excelente condición de posibilidad para dominar las tormentas del alma⁵ (p. 6).

Portanto, a forma educativa dos romanos em relação aos e às jovens difere em alguns aspectos relativamente aos da educação dos gregos. Para os moços gregos, o estudo significava adornar o espírito e se instruir nas Belas Artes. Esses conhecimentos os tornavam pessoas prestigiadas na sociedade. Já para os moços romanos prevalecia o cuidado com o corpo, para lutar nas guerras. Para as moças, tanto na Grécia como em Roma, desde criança o objetivo da educação visava à sua submissão, ao seu silêncio, à vida doméstica, pois esse era o ideal para ser futuramente uma “perfeita” esposa e mãe.

Este é o contexto histórico e cultural que o Cristianismo, nascido na tradição judaica primitiva, encontrará em seu caminho. O Cristianismo, para efeitos históricos chamado de época cristã, era regido pelo “Império do Deus Criador”, marcado pelo nascimento do Salvador do mundo: Jesus Cristo. Sua concepção teocrista, que vai se refletir em mudanças sociais, políticas, e econômicas, lentamente fragilizará o Império Romano, até derrubá-lo. Com o seu advento, também os valores referentes à sexualidade mudam. Nunes (1987) fala de um novo modelo em que se fundem elementos hebraicos e gregos:

⁴ Virgines - virgens; uxores – esposas; matronae – mães; anus - idosas (FRASCHETTI, p. 77, 1996).

⁵ Enquanto nos gregos havia uma *estética da existência*, nos romanos prevalecia um *cuidado de si*. Em ambos está presente o estético e o cultivo do mesmo. Porém, enquanto os gregos salientam a harmonia entre corpo, alma e cidade; os romanos apontam a imperturbabilidade do ânimo. Um corpo dominado é excelente condição de possibilidade para dominar as tormentas da alma (DICIONÁRIO LAROUSSE. Espanhol/português, 2005).

O patriarcalismo hebraico e o falocratismo grego fundem-se no clericalismo cristão feudal, conservando elementos como a submissão e a desvalorização da mulher, a repressão sexual, o sistema de culpas e controle sexual, a regulamentação da conduta sexual e os mecanismos de representação simbólica negativa dessa sexualidade enquadrada de maneira reprimida (p. 80).

A concepção negativa da sexualidade é incorporada indistintamente por homens, mulheres, jovens, crianças. Cabe aqui destacar o maior exemplo dessa negatividade sexual do cristianismo, que é a explicação fornecida pela Igreja sobre a concepção e nascimento de Jesus Cristo. Sendo o sexo considerado pecado, o Salvador do mundo precisava ser concebido por uma jovem virgem, Maria, sem a consumação do ato sexual com o seu companheiro, e sim, pela “obra do Espírito Santo”. Essa é a teoria pregada pela Igreja Católica para justificar que um Deus Salvador não poderia nascer do óvulo e do espermatozóide através do ato sexual, pois seria concebido pelo “pecado original”. Na Santíssima Trindade, a figura feminina também é excluída, pois só há: Pai, Filho e Espírito Santo.

Apesar da metáfora do nascimento de Jesus Cristo, ele também foi criança, jovem e adulto. Mas sua juventude não é mencionada nos estudos que falam sobre a vida dele. Nos Evangelhos, a vida de Jesus Cristo é comentada até os doze anos de idade; ele só reaparece aos trinta anos, com pregações ao público. Sobre os limites atribuídos à juventude, Levi e Schmitt (1996) relatam:

Em outros tempos, foram exaltados o *jovent* dos fortes cavaleiros, o amor e a primavera, e o desejo dos anciãos mais sábios de mergulhar na fonte da eterna juventude: são os temas da literatura cortês. Mas, na mesma época, os clérigos colocavam-se em guarda contra uma idade que reputavam carente de discernimento; pregavam que o mundo envelhecia (*mundus senescit*), aproximando-se inexoravelmente de seu fim, e que, portanto era preciso afastar-se e fugir dos entusiasmos da juventude (p. 16).

A reflexão citada reafirma a extrema moralidade e silêncio com que a Igreja cristã tratava a sexualidade. Uma repressão sexual tão intensa, que até ocultava a fase da juventude, pois para essa instituição religiosa, os anseios, os desejos dos jovens eram perigosos e abaladores. Por isso, ela normatizava de forma avassaladora o sexo como algo pecaminoso e “coisa do mal”, também para os jovens.

Essa concepção extremista da Igreja sobre a sexualidade intensificou-se cada vez mais e predominou durante o período denominado Idade das Trevas⁶, no qual o sexo era condenado como pecado. Em razão dessa visão religiosa repressiva sobre a sexualidade, tanto os meninos como as meninas, eram educados pelos seus pais com uma visão negativa do sexo, pois era inculcado neles o medo da condenação do inferno. Dessa maneira, o jovem e a jovem ao se casarem, em sua mentalidade já estavam condicionados ao fato de que o ato sexual seria reservado exclusivamente à procriação e não ao prazer. Com isso, muitos moços e moças recorriam aos mosteiros e conventos, lugares que na cultura representavam o ideal da perfeição humana: a vivência do celibato. Nesses locais reclusos, eles e elas viveria a grande virtude do ser humano, a castidade. Nunes (1987) escreve sobre isso:

[...] o celibato é ideal de perfeição e só permite expressão sexual com o sério propósito da procriação. A dimensão do prazer é perdida novamente. Nesta mentalidade cristã, o sexo está preso à idéia de pecado, de “sujeira”, de maldade. A condenação do sexo favorece o enaltecimento do ideal celibatário sacerdotal e da virgindade; multiplicam-se conventos e mosteiros; a castidade é a maior virtude (p. 55).

A escolha pela vida celibatária parecia garantir uma vida sem pecados, e assim os que a seguiam estavam libertos do inferno, do juízo final.

Esse forte cunho repressivo religioso da Igreja perpassava também a educação dos jovens em geral, desde cedo focada na religião. Era, de acordo com Horowitz (1996), um vínculo herdado da sociedade judaica, educação aplicada principalmente às crianças e aos jovens. Para eles, as condições de estudo:

[...] de textos religiosos, com freqüência (e em alguns casos até mesmo depois do casamento) longe de casa, eram marcadamente diferentes da vida das jovens judias, muito mais centradas, mesmo que quase sempre tivessem algum tipo de educação, no âmbito doméstico e encaminhadas mais cedo ao dossel matrimonial (p. 97).

⁶ Idade das Trevas - Foi o termo adotado pelos humanistas do século XVII, que generalizaram toda a civilização da Europa do século IV ao século XV como um tempo de ruína e flagelo. Esta ideologia de obscuridade das trevas é resultado de fatos e acontecimentos negativos ocorridos no longo período da Idade Média, tais como, as guerras, as invasões bárbaras, as crises da agricultura, as epidemias, a imposição da Igreja, a inquisição em relação aos hereges, a centralização da economia restrita aos feudos, as desigualdades sociais, dentre outros aspectos, mas que não justificam criar uma terminologia pejorativa para uma gigante e envolvente civilização que em contraste com esse lado negativo muito criou, muito inventou e muito desenvolveu, lembrando que o período medieval é o carro chefe da historiografia contemporânea. (DUTRA, s/d) Disponível em: < <http://www.meuartigo.br/brasilscola.com/historia/idade-media-idade-trevas.htm>>. Acesso em: 27 dez. 2009.

Percebe-se, mais uma vez, a distinção na educação para meninos e meninas. As jovens que não escolhiam o convento eram preparadas para assumir o casamento bem cedo. Esse era um destino específico para jovens de classes abastadas. O destino de jovens pobres - tanto os moços como as moças – a maioria das vezes era morar na casa de estranhos como serviçais.

Como existem diversos “mundos” da juventude, também na Idade Média havia outras maneiras de viver que influenciavam o modo de perceber, de entender, de construir o que significava juventude. Como exemplos desse outro modo de viver, dos jovens destacavam-se os valores ligados ao amor e à proeza: a cavalaria e a cortesia. Essas duas noções predominaram para a constituição de uma literatura em uma língua vernácula com seu desenvolvimento estético como afirma Marchello-Nizia (1996, p. 142) “da cavalaria, certamente, mas também, da cortesia, fala-se e escreve-se muito na Idade Média: escritos de definição, de avaliação, de casuística etc., ainda que a princípio se apresentem como escritos de ficção, romances, poemas, epopéias”. Sobre isso, podemos citar as figuras de Tristão e Isolda⁷.

O acesso à cavalaria não era destinado somente aos jovens nobres, mas também aos vassallos. Marchello-Nizia (1996, p. 144) relata a respeito de nobreza e cavalaria: “Nobre e cavaleiro não significa a mesma coisa; eles são complementares e não sinônimos, o segundo especificando as qualidades reais ou imaginárias, que o nobre necessita para cumprir da melhor forma sua função guerreira”. Ainda, conforme o autor citado, “cavalaria” é uma palavra emblemática de um campo semântico vasto e complexo. A seu lado encontramos “cavaleiro”, mas também “cavaleiresco”. Ligado a essas noções, aparece um conjunto de adjetivos: “orgulhoso”, “aspirante”, “jovem”, “ousado”, “nobre”, “valente”.

Dessa forma, quando o jovem apresentava essas qualidades, adquiria o poder de cavaleiro. Independente da sua classe social, era a sua passagem para sua maioridade. Esse era um dos grandes valores no mundo masculino.

⁷ Tristão e Isolda - De um lado estão os ingleses, que lutam pela união pacífica de todos os povos saxões do atual Reino Unido. Eles estão representados pela figura de Tristão, um líder combatente que quando criança vê seus pais sendo sacrificados à sua frente e é então adotado pelo seu tio, Lorde Marke, e daí vira seu maior guerreiro. Do outro lado estão os irlandeses, cruéis e implacáveis, que buscam conquistar sozinhos, o poder de toda a região em conflito. Estes bárbaros impiedosos estão representados pela meiga Isolda, jurada de casamento com um brucutu que morre em combate. Durante essa sangrenta batalha, Tristão é dado como morto e recebe um funeral digno de rei: é colocado estendido em um barco, com velas ao redor do seu corpo. Seguindo sem rumo, este bote vai parar nas mãos de Isolda, que dá ao inimigo todos os cuidados necessários para sua recuperação. É durante essa troca de bandagens que surge o romance proibido de identidades não reveladas. (FUKS, 2006)
Disponível em: <http://www.omelete.com.br/cine/100003194/Tristao_e_Isolda.aspx>. Acesso em: 21/05/2009.

Já a noção de cortesia referia-se ao mundo feminino, pois se os jovens escreviam os romances cortesês, mesmo levando nomes de homens heróis, seu conteúdo precisava da figura heroína da mulher. Marchello-Nizia (1996) descreve:

Alguns títulos refletem isso: o Romance da rosa de Guilherme de Dole, o Romance da violeta de Gerbert de Montreuil, a rosa ou a violeta sendo marcas do nascimento impressas no seio ou na coxa da jovem. No entanto, mesmo então é, prioritariamente, o jovem rapaz que age, sente e experimenta (p. 165-166).

A noção de cortesia objetiva qualificar o masculino e o feminino, com sentido diferente para o comportamento deles ou delas. Em relação aos homens, a cortesia designava virtudes como: valentia, bravura, sabedoria, eloquência; referindo-se às mulheres, designava virtudes como: sinceridade, beleza, sensatez, elegância. Para os jovens dessa época era um privilégio identificar-se com os heróis dos romances cortesês, das canções, pois essa literatura era uma forma de gratificar, compensar os que não faziam parte da nobreza.

O mundo medieval vai aos poucos se desorganizando e decaindo e a burguesia, se elevando e tomando espaço. Nesse mundo moderno que sucede à Idade Média o que surge é “um mundo profano, crítico, liberal, que elege a razão como nova forma de compreensão do mundo, rejeitando a fé e os dogmas medievais” (NUNES, 1987, p. 91). Com essa nova realidade social, econômica e política, no contexto moral da sexualidade também ocorrem grandes mudanças. A vida da juventude é também fortemente permeada por tais transformações.

Nos primórdios da era moderna, muitos jovens manifestavam seus protestos por meio de gritarias noturnas na rua, arruaças, brincadeiras como forma de descontentamento em relação à Reforma⁸.

Conforme aponta Schindler (1996, p. 265), os “ataques anônimos de todo tipo contra a pessoa e a propriedade [...] aparentemente: o clero reformado, com suas concepções morais, não era muito querido”. Esse fato político e religioso não incomodava somente os jovens, mas a uma boa parcela de adultos, que também participava das referidas manifestações. Para a

⁸ Reforma - O movimento da Reforma é considerado, junto com o Renascimento, o prelúdio da Modernidade na Europa. Tal consideração ocorre porque tal movimento está totalmente vinculado - isso se não for sua semente originária - à liberdade política e ao capitalismo. A marca que identifica ambos movimentos é a instauração da liberdade humana: tanto a Reforma como o Renascimento foram produtos do Humanismo, onde literários e bíblicos tinham desejos de voltar no tempo e buscar na pureza da Antigüidade Clássica a origem para Renovação que o homem tanto almejava. Ou seja, era necessário que o homem voltasse ao seu passado para conseguir se libertar no seu presente. (SANTOS, s/d). A Reforma.

Disponível em: < <http://www.klepsidra.net/klepsidra6/areforma.html> > Acesso em 04/06/2009.

sociedade, porém, só os jovens eram considerados “baderneiros”, a turma de “vagabundagem”.

O mesmo autor afirma que em todas essas expressões manifestadas pelos jovens, naqueles que se encontravam num estágio de passagem à idade adulta, a seriedade se sobrepunha ao divertido. Sua postura séria contribuía para o progresso industrial: “As comunidades pré-industriais ainda sabiam tirar proveito, concedendo aos jovens notável liberdade de ação, ou melhor, atribuindo-lhes a função de representantes da moral pública” (SCHINDLER, 1996, p. 266). Com isso, muitas vezes, os jovens assumiam atos cometidos pelos adultos. Mas, por serem jovens, eram liberados dessa “responsabilidade”.

A cultura juvenil masculina, neste primeiro período da era moderna, também se baseava num costume de encontros noturnos nas praças de suas aldeias ou cidades. Os jovens se organizavam em pequenos grupos por laços de parentesco, vizinhança ou amizade para debates e conversas, principalmente sobre questões relacionadas à escolha matrimonial. Relata Schindler (1996) sobre este ritual:

Porém, as conversas giravam, sobretudo em torno das moças e de como se poderia atrair-lhes a atenção com qualquer tipo de burla e com os recursos tradicionais da corte. Essas práticas para estabelecer contatos com o sexo oposto, visando a escolha matrimonial, constituíam o ponto nodal da cultura dos grupos jovens: tanto no norte quanto no centro da Europa, encontravam sua forma clássica de desenvolvimento nas visitas noturnas em grupo feitas à amada (p. 274).

Essa maneira organizada dos jovens cortejarem as moças era uma oportunidade para conhecê-las, mas também estava implícito um controle sobre o “mercado matrimonial”, pois aconteciam atos de reprovação pública e com punições contra uniões na época consideradas irregulares, como: casamento com forasteiros, viúvas que voltavam a se casar, ou seja, uniões “inadequadas”, “erradas”.

Para exercer tal controle matrimonial, existia o grupo dos jovens solteiros guardiões das moças que eram destinadas ao casamento. Schindler (1996) denomina patriarcal a função desses jovens solteiros como tutores da moral e da honra das jovens núbeis:

Era difundido o costume de indicar pessoalmente para cada moça um jovem que, durante certo período, seria o guardião de sua honra: tratava-se digamos assim, de uma espécie de teste de casamento temporário, reunindo funções de familiaridade com a instituição do casamento, de controle emocional e de educação gradual para os futuros papéis matrimoniais (p. 275).

Toda essa “proteção” dos jovens tutores para com as moças visava também a não permitir que nenhum pretendente estranho se aproximasse delas para cortejá-las. Caso isso ocorresse, seria falta grave do forasteiro, uma “invasão”, e os tutores o rechaçavam de forma brutal, agressiva. Os tutores, além de defenderem a honra de “suas” moças, também velavam pela identidade de sua aldeia ou cidade.

Nesse sentido, é questionável o seguinte: se os tutores, que eram sempre jovens na idade de se casarem e não adultos, praticamente não permitiam o cortejo de outros rapazes, a quem as moças eram destinadas para o casamento? Responde Schindler (1996, p. 279): “É verdade que os jovens solteiros protegem a virgindade de “suas” moças, mas fazem isso para que elas a entreguem só a eles no final.” Este ritual, ou costume, era oriundo de uma das estratégias mais elementares dos grupos juvenis: a de controlar a sexualidade, antes do casamento e no interior da instituição matrimonial. A ilação possível desse contexto é que “juventude” era uma fase que se aproximava mais da idade adulta do que da idade da criança. Paralelamente às mudanças da revolução industrial, portanto, surgem novos conceitos, inclusive no que se refere à juventude.

Ao final do século XVIII é que aparece o conceito de adolescência, que passou a designar o período até então chamado de juventude. Ariès (1981, p. 14) diz, sobre a adolescência, que “esse fenômeno, surgido na Alemanha wagneriana, penetraria mais tarde na França, em torno dos anos 1900. A “juventude”, tornada adolescência, iria instalar-se como um tema literário, e uma preocupação dos moralistas e dos políticos”. O termo juventude, porém, não ficou de lado. Continuou a inspirar diversos estudos, como os de Massis ou de Henriot, conforme o mesmo autor. Até os dias atuais, a expressão juventude ainda é muito utilizada em nossa sociedade.

Até então não havia um conceito específico para o que hoje chamamos de adolescência. Esse é um conceito moderno, que foi se construindo aos poucos, dentro de sociedades urbanas. Ariès (1986), citado por Freitas [et.al.], (2004), o confirma:

O conceito de adolescência surge em nossa cultura (ocidental) no século XVIII e que é, na realidade, concomitante ao momento em que também surge o conceito de infância, pois os sentimentos sobre a infância, a adolescência e até sobre família não existiam até o final desse século (p.19).

Esse período foi marcado também por uma renovação pedagógica na França e Europa, como relata Caron (1996, p. 139): “afirmam-se a idéia de onipotência da educação na modelagem do homem [...] e a tomada de consciência da juventude como riqueza social,

como objeto e sujeito da renovação política que alguns então desejam”. A prática pedagógica, nela incluída a sexualidade, passava da relação mestre-aluno, para mestre-idade, nos colégios e liceus, mas quem fazia parte da escolarização eram somente os jovens burgueses; aos jovens das classes menos abastadas restava um curto período de escola. Referente a este sistema de ensino, Ariès (1981) comenta:

A partir do século XVIII, a escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social: o liceu ou o colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário). O secundário é um ensino longo. O primário, durante muito tempo, foi um ensino curto (p.128).

Nesse universo exclusivamente masculino, nenhuma mulher poderia ter acesso aos estabelecimentos secundários. Aos alunos internos, apenas o pernoite fora destes locais de ensino lhes permitia encontros com mulheres, as quais, geralmente, eram prostitutas. Sobre a sexualidade dos jovens alunos de colégios e liceus, Caron (1996, p. 177) diz que, antes de qualquer coisa, “é uma questão de verbo, um verbo que permanece no mundo fechado de um pequeno círculo. Pois tudo que se relacione aos sentimentos ou à sexualidade é considerado suspeito pela administração e por um ‘corpo’ docente que finge ter diante de si apenas espíritos”.

Portanto, as jovens não tinham acesso à escolarização, ao ensino secundário, pois elas já tinham seu destino traçado por uma “fórmula”: “Por toda a Europa, a fórmula alemã dos “três K” – Kirche, Kinder, Kücher⁹ – constitui o pano de fundo do horizonte feminino” (CARON, 1996, p. 181). A educação que se reservava às moças era a de futuramente desempenhar bem o papel de “boas” mães, devotadas aos trabalhos domésticos e à devoção religiosa. Esse quadro começou apresentar pequenas mudanças somente em 1880, conforme afirma o mesmo autor, “graças à Lei Camille Sée”¹⁰, quando foi oficialmente constituído o ensino secundário.

⁹ Kirche, Kinder, Kücher: igreja – crianças – cozinha (CARON, 1996, p. 181).

¹⁰ Lei Camille Sée – Criada em 21 de dezembro de 1880, institui os externatos secundários femininos, para os quais a ENS de Sèvres, criada em 1881, deve fornecer uma elite de professores. A nova rede desenvolve-se progressivamente: 16 liceus e colégios de meninas existem em 1887, 57 em 1893, 103 em 1906, 154 em 1921 e 172 (sendo 79 liceus) em 1939 (INSEE, 1971, p. 27-28). Destinados à preparação de um simples diploma de conclusão de estudos secundários, os liceus femininos não conduzem suas alunas à universidade. O que não as impede de transformarem-se no crisol das humanidades, fundadas sobre o estudo do francês, das ciências, de uma língua viva, da história e da geografia (LUC. Tradução: BASTOS e LUZ, 2007). Disponível em: <<http://www.kedere.com.br/textos-e-artigos/revistas-tematicas/Rev%20Bras%20Hist%20Educ13.pdf#page=19>>. Acesso em: 07 nov. 2009.

Transitando para o século XX, das décadas de 30 a 50, após duas Guerras Mundiais, o contexto cultural e político expressou-se nos debates sobre os jovens também com as imagens no cinema. Sobre isso escreve Passerini (1996, p. 340): “No cinema, as figuras dos jovens são chamadas a representar dramaticamente as novidades e as dificuldades dos tempos, a crise própria da modernidade, a incerteza dos valores, a força da mudança e as perdas que aí derivam”. Além do cinema, outras mídias se destacaram durante este período, sendo, de certa forma, vistas como “vilãs” para o universo adolescente e juvenil, principalmente o urbanizado. A mesma autora comenta:

A opinião pública e os especialistas coincidiam em atribuir uma parte relevante da responsabilidade pela ampliação da delinqüência juvenil aos meios de comunicação de massa preferidos pelos jovens, isto é, histórias em quadrinhos, rádio e cinema, enquanto a televisão era a mídia preferida pelas famílias (seria possível listar entre tais mídias também o telefone ¹¹ instrumento primário de coesão para os adolescentes, com irritação dos adultos) (p. 361-362).

Essas mídias proporcionavam aos adolescentes vários atrativos, inclusive as músicas, que atingiram o auge na época o *Rock and Roll*, apresentadas por ídolos como: Bill Haley, Elvis Presley, seguindo-se os Beatles na década de 60 do século XX. O mundo juvenil, permeado por sonhos e mudanças, também buscava uma liberação sexual.

Com as mudanças sociais e culturais pós-guerra, e aos poucos saindo de um regime de ditadura militar, principalmente após a década de 70, os jovens vêm persistindo na conquista por seus espaços de maneira mais aberta na sociedade e com isso também pelo direito de viver seus relacionamentos afetivo-sexuais de forma mais intensa e livre. Na vivência dos vários “relacionamentos afetivos contemporâneos da adolescência” (POLETTI, 2008), os adolescentes manifestam também seu desejo de ser mais bem compreendidos, nos diversos ambientes educativos, inclusive na escola.

Nessa perspectiva é fundamental revermos alguns conceitos relativos à adolescência, pois, muitas vezes, principalmente no mundo adulto, percebe-se que ainda há divergências na interpretação e significação do termo.

A palavra “adolescência” vem do latim *adolescere*, que significa amadurecer, crescer. Adolescência, etimologicamente, é entendida como uma fase de crescimento, mudanças

¹¹ Telefone – No filme “Kinsey: vamos falar de sexo”, baseado em uma história verídica, o pai dele, que é Pastor, recrimina o telefone. O longa revela a trajetória de Alfred Kinsey, um estudioso do sexo e da natureza humana que causou furor nos anos 40 do século XX. Disponível em: http://www.guiadasemana.com.br/Sao_Paulo/Cinema/Filme/Kinsey_Vamos_Falar_de_Sexo.aspx?id=601&dvd=1. Acesso em: 24 jan. 2010.

significativas, pessoais e sociais, corporais e psíquicas, necessárias à vida adulta. É um tempo cheio de descobertas e possibilidades, que, vividas plenamente, permitirão aos adolescentes reflexos mais positivos na vida adulta. Nunes e Silva (2001, p.31) afirmam que “a adolescência, como um conjunto de mudanças corporais, psíquicas e sociais, é um dos mais ricos e fecundos períodos da vida humana, e deve ser plenamente compreendida e vivenciada”.

Há sempre que enfatizar que a adolescência não ocorre da mesma maneira em todas as culturas e tampouco numa mesma cultura, até porque as manifestações que caracterizam esta e outras etapas da vida não são permanentes. A adolescência é uma construção cultural recente da sociedade ocidental, categoria importante de ser entendida no âmbito do conjunto de mudanças biopsicossociais que ocorrem com os e as jovens nessa fase da vida. Melo e Pocovi (2002), citando Cavalcanti, observam sobre o conceito de adolescência:

É interessante notar, conforme observa Cavalcanti (1988: p.10), que “há pouco mais de 300 anos, ninguém fazia a menor menção ao período de vida que hoje chamamos adolescência”. Constata esse autor ser a sociogênese da adolescência um fato relativamente recente, sendo esta uma invenção sociocultural iniciada no século XVIII. Em períodos anteriores a esse, o que ocorria era a passagem direta do indivíduo da etapa da infância para o mundo adulto. Lembra, também esse autor, ser o conceito de adolescência muito mais urbano, já que gestado no seio da revolução industrial (p. 75).

Na interpretação cultural dessa fase é que foi construído o conceito de adolescência próprio dos nossos dias, em nosso mundo ocidental cristão.

Em 1964, a Organização Mundial de Saúde – OMS – fornecia a definição de adolescência citada por Freitas *et. al.* (2004):

A fase da adolescência é caracterizada como sendo o período de vida em que surgem as características sexuais secundárias para a maturidade sexual, em que a vida psicológica em seu padrão evolui da infância para a vida adulta, e em que ocorre a transição do estado de total dependência socioeconômica para a relativa independência. Adotada juntamente com essa definição, está a faixa etária adolescente, situada no período dos 10 aos 20 anos (p. 17).

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente rege a seguinte interpretação sobre a faixa etária da adolescência, no Art. 2º - “Considera-se criança, para efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

Nesse entendimento, encontro em Wüstof (1995) mais uma referência de que a pessoa não se torna adulta de um dia para o outro. Isso vai acontecendo num processo, durante a adolescência. Esse autor ressalta que:

Dizer que a adolescência ocorre entre os dez e os vinte anos seria muito simplista. Na verdade, compreende todo o tempo necessário para a criança se transformar em adulto, não apenas do ponto de vista biológico, mas também em termos psíquicos e sociais (p. 24).

Podemos afirmar em base aos conceitos dos citados autores, que a fase da adolescência é um período na vida da pessoa que ocorre mais ou menos dos 12 aos 20 anos de idade. Mas é nessa fase, no nosso mundo ocidental, que as inseguranças tomam conta com mais intensidade dos jovens. Nela os adolescentes passam a se preocupar mais especialmente com o relacionamento entre eles e com as outras pessoas.

Reafirmamos que assim como as outras fases do desenvolvimento humano, a adolescência é datada historicamente e por isso sofre transformações influenciadas pelo contexto sócio-histórico-cultural onde é vivenciada. Isso se dá na sociedade ocidental cristã, como a conhecemos, já que existem culturas em que inexistente o conceito de adolescência.

Com a ativação hormonal trazida pela puberdade, a sexualidade parece assumir o primeiro plano na vida e no comportamento dos hoje chamados adolescentes. Por isso, a importância de saber que a fase que denominamos “puberdade (latim, *pubertas*, de púber: adulto) capacidade de gerar” (ABERASTURY e KNOBEL, 1981, p. 89), é comum a todos os jovens, em todas as épocas, em todas as culturas, pois é a maturação do contexto biológico. Mas reafirmo: enquanto a puberdade é uma etapa fisiológica em que o ser humano adquire a capacidade de procriar, própria de todas as culturas, a adolescência é um fenômeno “psicossocial recente” (CAVALCANTI, 1988, p. 10), cujas manifestações variam em função da cultura e da pessoa a partir do seu construto como categoria sócio-cultural.

Portanto, na nossa sociedade atual, as mudanças que acontecem nessa fase não se restringem somente ao corpo, ao físico, mas afetam também os sentimentos, os interesses, os valores e as crenças. Os jovens, repletos de novas sensações, sentem-se invadidos por sentimentos muito fortes e, às vezes, até inexplicáveis para eles. Num momento apresentam atitudes aparentemente seguras; no outro, decidem o contrário. Erikson (1976) chama a isso de “confusão de identidade”, uma crise de comportamento típica do adolescente:

Em um momento, ele reluta em comprometer-se com os outros por medo de ser rejeitado, desapontado ou enganado. No momento seguinte, o adolescente quer ser um seguidor, um amante ou um discípulo, sejam quais forem as conseqüências de tal comprometimento (p. 173).

Por ser uma etapa tão cheia de mudanças corporais, psíquicas e sociais, torna-se um período de intensas vivências e possibilidades, que os adolescentes poderão manifestar de maneira positiva e negativa. Encontro em Nunes e Silva (2001) a seguinte afirmação:

Como todas as etapas de nossa vida, essa parte da existência poderá ser marcada por amplas realizações e estados de plenitudes, como também poderá ser um tempo de frustrações e experiências negativas, insatisfações e temores. O que altera esse quadro é a consciência reflexa, isto é, o entendimento e a capacidade de compreensão dos sujeitos, meninos e meninas, e de seus pares próximos, pais, amigos, parentes, grupos, escola e sociedade, dos processos de transformações institucionais, corporais e biológicas pelos quais se passa nesse rico tempo de vida (p. 34).

De modo geral, no mundo ocidental cristão, a intensidade das experiências amorosas e as expressões da sexualidade são aspectos centrais na vida dos e das adolescentes. A sensualidade está presente nos seus movimentos e gestos, nas roupas que eles e elas usam, na música que produzem e consomem, na produção gráfica e escrita, nas diferentes formas artísticas, enfim, nas suas diversas manifestações. Neste sentido, é que também percebo a importância de percorrer alguns caminhos à luz de reflexões sobre a influência das TIC nos processos de educação sexual de adolescentes hoje.

REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DAS TIC NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL DE ADOLESCENTES HOJE

Com essa breve “viagem teórica” feita até então, perpassando alguns caminhos da construção sócio-histórico-cultural de educação sexual: do jovem ao adolescente, prossigo as trilhas de pesquisadora, permeada por vários desafios e questionamentos. Tais inquietações me convidam a direcionar e aprofundar também estudos sobre a categoria das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Desde o início desta minha caminhada científica, venho descrevendo alguns percursos das tecnologias, pois elas sempre transversam o viver humano desde o início da sua história. Nessa perspectiva, continuarei descrevendo a denominação

TIC, mesmo encontrando alguns teóricos, que às vezes as categorizam de meios de comunicação, mídias, novas tecnologias da comunicação e da informação.

Para a segunda etapa deste capítulo como subsídio teórico necessário, percebo a importância de dialogar com alguns cúmplices teóricos, os quais são relevantes para a categoria das TIC. Com este intuito, busco algumas reflexões essenciais dos autores: Paulo Freire (1977), Borges (2007), Kenski (2007), Lévy (1993, 1999), Martín-Barbero (2006), Postmann (1994), Reato (2001), Roesler e Sartori (2005, 2007), Sancho (1998), Wolton (2007), que contribuem neste processo de aprendizado, pois me convidam a filosofar a realidade, problematizá-la e assim fazer a crítica política das TIC, subsidiando possibilidades de seu uso emancipatório.

Vivendo hoje os adolescentes, como os demais seres humanos, numa “Sociedade da Informação”, Martha Borges (2007, p. 53) alerta-nos que “atualmente vivemos num mundo impregnado pela tecnologia, as chamadas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), especialmente as tecnologias digitais”. Isso é evidente no cotidiano de muitas pessoas, mesmo daquelas que ainda não dispõem de um padrão socioeconômico para usufruir da Internet, mas já fazem uso de outros aparatos tecnológicos, como cartões magnéticos no comércio, em bancos, etc. Como se percebe, mesmo as pessoas que aparentemente não possuem diretamente a maioria das TIC, vivem num mundo permeado por elas. A mesma autora (2007) comenta sobre este aspecto:

Entretanto, o processo de apropriação das tecnologias pelos sujeitos de uma sociedade não é uniforme, linear, nem semelhante para todos. Na verdade, ele reflete as contradições existentes na sociedade como os processos de exclusão e de marginalização social, cultural, econômico, etc. (p. 56–57).

Dentre as inúmeras e constantes mudanças, científicas e tecnológicas, resultantes de uma sociedade em evolução, fica evidente a quantidade de informações que, por meio das TIC, permeiam a vida dos adolescentes.

Para prosseguir esta caminhada com a categoria das TIC, é fundamental, *a priori*, buscar a origem das palavras Tecnologia, Informação e Comunicação, e alguns conceitos referentes a elas.

A palavra tecnologia tem a sua origem na palavra grega *téchne*, que é arte. Arte no sentido de "produzir algo, buscando conhecer-se no que se produz" e *logos*, que quer dizer palavra, tratado, pensamento, discurso. Sobre esta etimologia, escreve Sancho (1998):

Na Grécia, a combinação dos termos *téchne* (arte, destreza) e *logos* (palavra, fala) significava o fio condutor que abria o discurso sobre o sentido e finalidade das artes. A distinção entre técnica e arte era pequena, quando o que hoje denominamos de *técnica* se encontrava pouco desenvolvida. No entanto, a *téchne* não era uma habilidade qualquer, mas aquela que seguia certas regras, pelo que também o termo tem sido usado como *ofício*. Em geral, a *téchne* acarreta a aplicação de uma série de regras por meio das quais se chega a conseguir algo. Daí existir uma *téchne* da navegação ('arte de navegar'), uma *téchne* do governo ('arte de governar'), uma *téchne* do ensino ('arte de ensinar')... (p. 28).

Desde as origens gregas até os dias atuais, a tecnologia exprime uma forte relação entre o “pensar e o agir”, entre a teoria e a prática do ser humano. Entretanto, nem sempre esse binômio se concretiza nas diversas “artes” (arte de ensinar, arte de governar, etc.). O que parece estar mais desenvolvido hoje em nosso meio é a *técnica*, registrando-se uma certa carência das “artes”.

Freitas (2002, p. 59), à luz do entendimento que imbricam o pensar e o agir num processo de invenção, produção, aperfeiçoamento de tecnologias, registra que “podemos compreender tecnologia (remontando à palavra grega *téchne*: fabricar, produzir, construir) como criação humana, produto de uma sociedade e de uma cultura”. Isso porque, na interação entre sujeito e objeto, sempre acontece um processo de aprendizagem entre aprendente e ensinante e vice-versa, pois as produções destes estão numa relação dialética com a realidade.

Desde o início dos “tempos” todo progresso, aperfeiçoamento na criação e na produção de ferramentas, aparelhos, técnicas só se tornou possível graças a uma “base humana” essencial, que são as idéias, o raciocínio, como descreve Kenski (2007, p. 15): “O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações”. Só o ser humano possui este referencial. A partir do momento que ele os coloca em ação, na prática, originam outros equipamentos, ferramentas, produtos, ou seja, a tecnologia. Referente à esta questão, Sancho (1998) aponta:

Algo que diferencia substancialmente a espécie humana do resto dos seres vivos é a sua capacidade para gerar esquemas de ação sistemáticos, aperfeiçoá-los, ensiná-los, aprendê-los e transferi-los para grupos distantes no espaço e no tempo, para avaliar os seus prós e contras e tomar decisões sobre a conveniência, utilidade (para um ou para muitos) de avançar em direção a alguns ou outros caminhos (p. 25).

Dessa forma, o ser humano além de possuir capacidade para esse rol de produções, ele também desenvolve diferentes tecnologias, as “tecnologias simbólicas: linguagem, escritura, sistemas de representação icônica e simbólica, sistemas de pensamento... e organizadoras: gestão da atividade produtiva, das relações humanas, técnicas de mercado...” (SANCHO, 1998).

As TIC, portanto, são expressões materializadas do ser humano sempre sexuado na sua relação com o outro e com a natureza no mundo, tanto para seu benefício, quanto para seu malefício, dependendo de como elas são usadas. De todo modo, elas sempre informam e comunicam uma mensagem para alguém. Essa observação nos leva à busca da origem da palavra informação, para melhor entendermos a utilização desse termo.

Conforme o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa¹², a palavra “informação” etimologicamente procede do latim *informatio, onis*. Ato ou efeito de informar. Notícia (dada ou recebida). Indagação. Esclarecimento dado sobre os méritos ou estado de outrem. (Usado também no plural) *curar por informações*: acreditar piamente no que se ouve; fundar-se apenas em boatos. Assim, quando informamos algo é sempre sobre algum evento, tema, parâmetro, assunto, dados, etc., pois informação é um termo com diversos significados; tudo depende do contexto no qual está inserido. Mas, como regra geral, a informação relaciona-se de perto com conceitos como: significado, conhecimento, instrução, representação, comunicação.

Seguindo para a origem da palavra “comunicação”, Huergo (2001), citado por Sartori e Soares (2005, p. 03), referencia que ela provém do latim “*communis*”, que significa “tornar comum” por transmissão ou por compartilhamento. Estas autoras relatam, também, que para alguns especialistas a palavra “comunicação” é compreendida, muitas vezes, “como possuidora de duas faces: como um processo em que A envia uma mensagem para B, sobre o qual a mensagem tem um efeito determinado ou pode ser enfocada como uma negociação, e um intercâmbio de sentido”. De acordo com essas interpretações, a “comunicação” poderá acontecer de duas formas: de forma vertical, quando pretende persuadir, transmitir algo, situação em que somente um detém o conhecimento, ou seja, um fala e o outro escuta, em sentido unidirecional, que é o de um fazer “para os outros”. Já a comunicação no sentido de compartilhar é participativa, pois coloca o diálogo em comum, é um fazer “com os outros seres humanos”.

Freire (1977, p. 69), adotando este segundo sentido, afirma que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Comunicação é ontológico, pois é uma propriedade humana, uma característica humana e política que pressupõe a interlocução, que é o “sair de si” para o diálogo, que não é uma conversa, mas uma profunda relação de compartilhamento, de dialeticidade na qual acontece a mediação.

¹² Dicionário Priberam da Língua Portuguesa: Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx>>. Acesso em: 5 set. 2009.

Martín-Barbero (2006) refere-se sobre mediação quando fala das construções culturais e simbólicas, das ressignificações do ser humano, imerso em um contexto de globalização cultural, de multiculturalismo e de intertextualidade. O autor também nos alerta, em relação à tecnologia, concebida como única solução dos problemas sociais, questionando sua dominação, sua produção e trabalho, comparando-a a um “mapa”:

O que busco com esse mapa é reconhecer que os meios de comunicação constituem hoje espaços-chave de condensação e intersecção de múltiplas redes de poder e de produção cultural, mas também alertar, ao mesmo tempo, contra o pensamento único que legitima a idéia de que a tecnologia é hoje o “grande mediador” entre as pessoas e o mundo, quando o que a tecnologia medeia hoje, de modo mais intenso e acelerado, é a transformação da sociedade em mercado, e deste em principal agenciador da mundialização (em seus muitos e contrapostos sentidos) (p. 20)

O alerta do autor deixa evidente que seu conceito de mediação é no sentido de compreendermos a comunicação social na interação entre o espaço da produção e do consumo. Esses dois sistemas são interfaces do mesmo problema, daí a importância de questionarmos a partir das suas brechas, pois, para Martín-Barbero (2006), “o receptor não é um agente passivo”. Com esta afirmação, seria importante atentarmos para as inúmeras informações sobre sexualidade apresentadas pelas TIC aos adolescentes e com eles problematizarmos tais questões, estabelecendo assim um “ato dialógico”.

Para viabilizar a comunicação entre seus semelhantes, o ser humano é dotado de uma tecnologia especial, desde a sua existência: a “tecnologia da inteligência”. Alguns autores entendem que a base da tecnologia não é material; ela não existe como máquina, mas como linguagem. Assim afirma Lévy (1999, p. 157): “O ciberespaço¹³ suporta as tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas”. Borges (2007, p. 54) complementa com a seguinte reflexão: “Como a tecnologia é uma criação humana, histórica, cultural e social, o sujeito se constitui como tal quando se apropria dos instrumentos tecnológicos de sua época, de sua cultura”.

Kenski (2007, p. 24) acrescenta mais um conceito de tecnologia dizendo: “ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em determinado tipo de atividade, chamamos de tecnologia”.

Nesse processo de avanços tecnológicos, Roesler e Sartori (2007, p. 107) apontam as TIC, essenciais para a educação: “[...] Velhas ou novas tecnologias, todas contribuem com a

¹³ Ciberespaço: O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p. 17).

construção humana, como viabilizadoras de processos de criação e circulação de significados que fazem parte do modo como vivemos e queremos que a vida seja”.

Freqüentemente nos deparamos com “brigas” sobre as “velhas” TIC (telefone, rádio, jornal impresso, televisão, livros, revistas) e as novas TIC (Internet, celular e outras). Algumas pessoas defendem as “velhas” TIC, principalmente a televisão; outras pessoas já exaltam as “novas” TIC, em especial, a Internet. De Wolton (2007) extraímos o seguinte alerta referente a esta rivalidade entre antigas e novas TIC:

Sair do falso debate, antigas contra modernas; [...] progresso contra conservadorismo... diminuir a pressão da ideologia tecnológica e sugerir que a comunicação é a uma grande questão. O principal que está em jogo é: restabelecer a comunicação como patrimônio teórico essencial do pensamento ocidental; evitar reduzi-la aos sistemas técnicos; não se deixar enganar sobre o significado das mutações que a afetam. E, sobretudo, ter consciência de que é através da capacidade de “pensar a comunicação” que o Ocidente obtém os meios para evitar que a comunicação, entrando cada vez mais na lógica dos interesses, engendre mais desigualdades e mecanismos de poder, fortemente distanciados dos ideais de liberdade e de emancipação dos quais ela foi sinônimo durante vários séculos (p. 119).

Na busca dos ideais que libertam e emancipam o ser humano, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO – orienta-se pela firme convicção no poder da educação, da cultura, da ciência, da comunicação e informação que são instrumentos privilegiados para a constituição de sociedades democráticas, cujo “corpo coletivo” sempre tem o “corpo individual”. Entrelaço com esse argumento da UNESCO o de Freire (1977, 39), que nos lembra muito bem a importância da “problematização”, do ato “dialógico”: a aprendizagem, a educação do ser humano acontece no contexto social, na interação com o outro sujeito. Sartori e Soares (2005) complementam a idéia:

A explosão das tecnologias da comunicação e informação leva o pensador a afirmar que mais que a utilização de uma técnica ou tecnologia, a problematização e a conscientização são fundamentais no ato pedagógico. Isso não significa ignorar ou rejeitar novas tecnologias ou linguagens; ao contrário, é preciso apropriar-se delas, com critério, para reavivar a humanização do homem: é preciso discutir os meios de comunicação e a quem eles servem. É uma crítica política e não tecnológica (p. 9)

Para isso é importante também, que nós educadores e educadoras, mesmo permeados por amarras reguladoras oriundas de construções sócio-histórico-culturais (nelas incluídas as TIC), que há tempo nos reprimem na dimensão da sexualidade, observemos as situações concretas de desenvolvimento, de relações interpessoais e experiências que os adolescentes

estão vivendo hoje, para caminharmos rumo à libertação de crenças e tabus que ainda nos revestem.

Nessa pretensão de problematizar questões pedagógicas sobre educação sexual, pois na minha compreensão não há um fim, uma constatação, um fechamento, e sim, sempre aberturas, busco em Kenski (2007) a seguinte reflexão:

Educar para a inovação e a mudança significa planejar e implantar propostas dinâmicas de aprendizagem, em que se possam exercer e desenvolver concepções sócio-históricas da educação – nos aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético – em toda a sua plenitude e, assim, garantir a formação de pessoas para o exercício da cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade (p. 67).

Atualmente, com o progresso avassalador das TIC, os adolescentes recebem inúmeras informações sobre sexualidade. Portanto, elas são “companheiras do tempo” dos nossos adolescentes sexuados. Às vezes, porém, podem ser informações duvidosas, preconceituosas, apresentando somente conteúdo biológico ou receituários normativos, descompressivos e até mesmo quantitativo-consumistas. Por isso, é importante que os adolescentes encontrem abertura na escola, onde possam discutir suas dúvidas, seus medos, suas ansiedades, seus tabus, mitos e crenças referentes à sexualidade.

Com base nas reflexões apresentadas até este momento, é evidente que as TIC (televisão, internet, celular, rádio, cinema, dentre outros) podem contribuir de maneira positiva ou negativa nos processos de educação sexual dos adolescentes. Mas, de qualquer forma, elas estão educando, seja para o “bem ou para o mal”. Portanto, um processo educativo é continuamente permeado por tecnologias. Assim, “podemos ver que existe uma relação direta entre educação e tecnologias. Usamos muitos tipos de tecnologias para aprender e saber mais e precisamos da educação para aprender e saber mais sobre as tecnologias” (KENSKI, 2007, p. 44). Pode-se, pois, afirmar que as TIC estão bem presentes nos diversos momentos do processo pedagógico.

No contexto sócio-histórico das TIC, quase no final da primeira década do século XXI, percebe-se que a Internet está sendo difundida e acessada por milhões de usuários. Quem sabe já atingimos “bilhões”, como registra Castells (2003, p. 8), “é possível que estejamos nos aproximando da marca dos dois bilhões por volta de 2010”. Para este ingresso veloz num novo mundo de comunicação, o mesmo autor nomina: a “Galáxia da Internet”, dizendo:

A Internet é um meio de comunicação que permite, pela primeira vez, a comunicação de muitos com muitos, num momento escolhido, em escala global. Assim como a difusão da máquina impressora no Ocidente criou o que MacLuhan chamou de a “Galáxia de Gutemberg”¹⁴, ingressamos agora num novo mundo de comunicação: a Galáxia da Internet (p. 8).

A Internet já é acessada e navegada por muitos adolescentes, e nela eles e elas pesquisam, procuram, diversas curiosidades, batem papo *online*, assistem vídeos, ouvem música, enfim, se informam e se comunicam. Sobre isso, percebo constantes falas em ambientes educacionais, especificamente na escola, envolvendo as inúmeras informações sobre sexualidade que as TIC atualmente, principalmente a televisão e a Internet estariam transmitindo, afetando o comportamento dos adolescentes, pois as TIC, em geral, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de orientações culturais, nas visões de mundo e crenças, bem como na disseminação global de valores e imagens.

Sabendo que as TIC circulam um vasto campo de informações atingindo grande número de pessoas, de qualquer faixa etária, inclusive os adolescentes, nem todos tem uma compreensão de “filtrar”, determinar o que recebem e transformar em conhecimento. Muitos deles ainda assimilam tais informações meramente da forma como se apresentam.

No que se refere à televisão, podemos encontrar diversos trabalhos de pesquisa, e outros, apresentados em seminários, congressos, palestras, debates, etc., que analisam os diversos programas, propagandas, filmes, novelas, jornais, filmes, enfim, todo o rol de programações que ela oferece ao público, principalmente às crianças e adolescentes.

Nessa perspectiva destaco alguns desses estudos, como o de Alves (2000, p. 188), a qual faz uma análise em sua tese sobre “O adolescente e a TV: O caso da novela *Malhação*” evidenciando que "as mensagens televisivas são o resultado do auto-reconhecimento, da cumplicidade e das negociações de sentido, sendo irrealista pensar que tais mensagens são recebidas por todos da mesma maneira". Fica registrado nesse estudo que cada telespectador expressa sua compreensão referente ao que ouve e vê.

Amorin (2006), em sua dissertação intitulada “Forma e representação no filme “Cidade de Deus” - a configuração de adolescentes urbanos na mídia cinematográfica contemporânea do Brasil”, busca examinar:

¹⁴ Galáxia de Gutemberg - Mcluhan é autor, entre outros, de A Galáxia de Gutenberg (1962), marco da cultura clássica ocidental, no qual contextualiza o nascimento da cultura moderna (SCHEIDT, 2002). Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/cedcis/arquivos_ladcis/informaticasociedade/livros_e_referencias/resumos/a_galaxia_de_gutenberg_-_felipe_alex_scheidt.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2009.

as formas e as representações da adolescência urbana de hoje no Brasil que os filmes configuram para materializar esse “novo realismo”, bem como as concepções estéticas e conceitos de que fazem uso para alcançar efeitos que têm respaldo em elementos de pontuação publicitária e videográfica aplicados na construção de uma nova estratégia cinematográfica. (p. 6)

Carvalho et. al (2007, p. 7) em sua monografia: “TV, sexualidade e adolescência”, apresentam um projeto experimental, por tal temática, com o objetivo de “promover uma reflexão de como o sexo é tratado pela televisão e como esses conteúdos são absorvidos e discutidos pela sociedade de maneira geral, afetando diretamente a socialização de crianças e adolescentes”.

Nessa perspectiva, percebe-se também, que tais estudos são importantes para desmistificarmos nossa postura de telespectador para posteriormente, dialogarmos com nossos educandos no espaço escolar. Reato (2001, p. 76) afirma:

Entretanto, não se deve esquecer que, apesar de vários estudos concluírem que adolescentes e crianças que passam mais tempo assistindo televisão recebem um número maior de imagens distorcidas da realidade e, com isso, têm maior chance de adotar uma visão televisiva do mundo, outros aspectos da vida desses jovens (estrutura familiar, classe social, idade do telespectador, companhia) podem influenciar a escolha do programa e a forma como eles interpretam as imagens recebidas (p. 76)

Nesse contexto de “influenciar” a escolha de um programa televisivo e a maneira de como os adolescentes possam interpretar as mensagens recebidas, Valladares (1997) aponta principalmente para o “comercial” que:

O verdadeiro reduto do adolescente da TV está no comercial. Indivíduos jovens de ambos os sexos são concebidos no papel de grandes consumidores e de induzidores de outros adolescentes para, também, comprarem toda sorte de coisas. O consumismo desenfreado acaba por fazer com que o adolescente assuma situações da vida adulta, e não somente em termos de aquisição de produtos variados: este consumismo também atinge a sexualidade, dela fazendo um produto de consumo (p. 81)

Fica evidente que através dos comerciais apresentados pela TV são muitas as informações que intervêm nos processos de educação sexual de adolescentes. Tais mensagens do que eles e elas assistem podem, às vezes, levá-los a criticá-las, ou a simplesmente reproduzi-las em seu cotidiano.

Para Wolton (2007), a televisão é um excelente instrumento de comunicação entre os indivíduos, pois é um “objeto de conversação que serve para se ter o que falar”. Para o autor, a televisão é uma tecnologia que atinge todos os públicos:

Ela é a única atividade que faz ligação igualitária entre os ricos e os pobres, os jovens e os mais velhos, os moradores rurais e os urbanos, os cultivados e os nem tanto. Qual outra atividade é atualmente assim tão transversal? Caso a televisão não existisse, seria o sonho de muitos inventar um instrumento suscetível de reunir todos os públicos (p. 72-73).

Na fala do autor fica expresso que a televisão é uma TIC que permeia em todas as classes sociais. Mas é importante registrar que o rádio também é uma TIC usufruída por todas as classes. Ao assistir e/ou ouvir a um determinado programa, o sujeito poderá manifestar-se sobre ele com comentários, questionamentos, críticas com outras pessoas.

Já a Internet, para Wolton (2006), é uma interação imediata, sem intervalo de tempo para reflexão. Ele faz um contraponto, dizendo, numa entrevista, que muitas pessoas se deslumbram com esta tecnologia:

Os intelectuais jamais gostaram suficientemente da TV e do rádio, mas de repente amaram a Internet. [...] Qual a diferença entre liberdade de informação e lixo de informação? O que é uma informação sobre a qual não há nenhum controle? Desde que os homens começaram a escrever, sempre foi necessário validar a informação. Por que isso não é necessário para a Internet? Quando se fala em controle na Internet, muitos vêm isso como uma ameaça à liberdade de expressão. Mas a especulação financeira virtual, com boatos, a utilização da rede virtual pelos terroristas e a ciberperversão sexual? Alguns intelectuais acham esses crimes inevitáveis, parte do jogo da liberdade da Internet. Para mim, isso é uma resistência do mundo acadêmico em refletir sobre a comunicação. É a defesa de uma terra sem lei, uma anarquia, onde sabemos que quem ganha é o mais forte (p. 2-3)

Ao refletir sobre a crítica desse autor, percebo que na Internet podemos encontrar inúmeras informações sobre qualquer assunto, que se apresentam das mais variadas formas, inclusive sobre sexualidade. Tendo em vista que este ciberespaço é acessado por pessoas do mundo inteiro, principalmente pelos adolescentes, seria fundamental que educadores e educadoras “validassem as informações” que eles buscam sobre sexo na Internet. Tais informações sobre essa temática, assistidas na televisão, no cinema, ouvidas pelo rádio, lidas em revistas, livros ou jornais impressos, também devem ser discutidas, refletidas com os e as adolescentes.

Diante de algo “novo”, diferente, geralmente nos deparamos com uma postura resistente por parte de alguns educadores. Isso também acontece com a TIC, Internet. Seria importante que educadores e educadoras pudessem rever tal postura, em dois sentidos: primeiro, porque a cada momento surgem novas tecnologias e os adolescentes estão impregnados delas e isso repercute no contexto escolar; segundo, por perceber que a maioria dos educandos de hoje, principalmente os que estão na fase da adolescência, estão mais “ligados” à Internet. Assim, os adolescentes também podem ser “ensinantes” e,

consequentemente, seu processo de aprendizagem será beneficiado, mas sempre com o foco no planejamento, no pedagógico, como essência fundamental ao utilizar qualquer tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso Freitas (2002) afirma:

Perante o novo que nos circunda e se projeta num futuro cada vez mais rápido e mais próximo, precisamos adotar uma perspectiva aberta e positiva. Não se trata de uma postura ingênua e acrítica de passivos consumidores, mas frente aos atuais computadores, processadores de textos e canais eletrônicos de comunicação, como a Internet, precisamos nos colocar numa atitude de busca de conhecimento que leva à compreensão de suas possibilidades, abertos às possíveis metamorfoses sob o efeito do novo objeto (p. 67).

Ao colocar-se em aberto às “possíveis metamorfoses” por causa das TIC, não significa aceitar tudo o que é produzido por elas como algo “bom”, mas é fundamental procurar compreender o “novo”, pois o “novo nasce do velho”. Por isso, se toda tecnologia foi produzida, construída, inventada desde o início da espécie humana, ela também pode ser reconstruída, reinventada, aperfeiçoada, etc. Assim também nossos conceitos, nossas concepções referentes às TIC podem mudar. Lévy (1999) aponta:

Peço apenas que permaneçamos abertos, benevolentes, receptivos em relação à novidade. Que tentemos compreendê-la, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista. (p. 12).

Nessa “perspectiva humanista”, as TIC poderiam fazer uso de seu potencial atrativo ao universo adolescente oferecendo diversas exposições sobre educação sexual numa vertente emancipatória, para contribuir mais na vida do jovem “a amadurecer idéias e a encontrar um caminho que o levasse a uma vivência sexual plena e saudável. Investir na educação sexual é investir no crescimento global do indivíduo e aprimorar as relações humanas” (RIBEIRO, 1990, p.18).

Já Reato (2001) informa que, em diversas pesquisas, os meios de comunicação são apontados como a principal fonte de informações sobre sexo de forma explícita, numa vertente terapêutico-descompressiva e consumista-quantitativa:

E com todas as informações que têm ocorrido – tornando as pessoas mais liberais, as normas sociais menos rígidas, a sociedade mais permissiva – os meios de comunicação passaram a adotar uma linguagem cada vez mais explícita do comportamento sexual, a abusar do erotismo em suas mensagens e a fazer clara associação entre sexualidade, beleza e juventude. (p. 74-75).

Nessa abordagem, também Strasburger (1999, p. 56) expressa que a televisão é um educador sexual efetivo, pois há uma facilidade de acesso ao conteúdo apresentado, por abranger, de forma geral, o mundo inteiro: “as análises de conteúdo podem determinar o que está sendo mostrado pela televisão, mas não revelam o que realmente os adolescentes *aprendem* com estas exibições”. Parece-me que diante das exibições, que expressam alguma manifestação sexual, apresentadas pelas TIC, sempre há uma aprendizagem de quem lê, vê ou ouve.

Postmann (1994) faz uma crítica contundente ao tecnopólio desse universo repleto de informações, que invade os adolescentes, seja por meio das velhas ou novas tecnologias:

O meio em que floresce o tecnopólio é um meio em que foi cortado o elo entre informação e o propósito humano, isto é, a informação aparece de forma indiscriminada, dirigida a ninguém em particular, em enorme volume e em altas velocidades, e desligada de história, sentido ou propósito. (p. 78).

Concordo que a maioria dos adolescentes, hoje, tem acesso a essas informações sobre sexualidade, pois seus processos de educação sexual estão impregnados pelas TIC. Mas não significa que devemos agora “desligar” todas elas, proibi-las para que não lhes tenham acesso. Nosso compromisso com eles está em fazermos juntos uma crítica sócio-histórico e política do que as TIC apresentam. Sancho (1998) confirma:

Sem uma perspectiva histórico-social, cultural e política da tecnologia, parece difícil que os formadores [...] entendam a sociedade na qual vivem, possam desenvolver seus próprios valores e posições políticas, subtraindo-se do imperativo tecnológico e possam tomar decisões, com conhecimento de causa sobre sua atuação profissional e os recursos organizadores, simbólicos e instrumentais que irão precisar para pô-la em prática (p. 46).

Por isso, o diferencial está em transformar informação em conhecimento, em educação nas práticas cotidianas, pois quanto mais conhecimento, maior a capacidade de estabelecer relações e de priorizar ações no real em que se está inserido. Aí está a “arte de fazer com”, exercício de cidadania, entre educadores e educadoras e educandos. Ou seja, questionar, discutir, refletir com os adolescentes sobre tal temática. Porque ser cidadão/cidadã é um ato de respeito, como escrevem Sartori e Roesler (2004):

O acesso às tecnologias da informação e da comunicação é visto como condição da cidadania. [...] A cidadania, no entanto, é muito mais que acesso à informação. Ser cidadão é ser capaz de respeitar outros modos de viver, entender que a informação não é o centro da vida, vivenciar possibilidades de criar cultura através de outras

experiências e gerar novos significados nas relações que estabelece com os outros (p. 71-72).

Dessa forma, seria fundamental que a comunidade escolar ampliase seu espaço para a concretização de discussões que desvelem as marcas estigmatizadas sobre sexo que as pessoas carregam em seus corpos, imbuídas de preconceitos, tabus e crenças de uma sociedade sexualmente ainda repressora. Partindo dessa problematização, no espaço escolar, pode ser buscado o desenvolvimento emancipatório de todas as dimensões dos seres humanos, inclusive a da sexualidade em suas interfaces com as TIC.

Na intenção de utilizar as TIC como a: “arte de fazer com os outros seres humanos”, na compartilha, é que percebo a importância de escutar os adolescentes quanto às suas compreensões sobre seus processos de educação sexual.

Com esse intuito, permeada pela busca da “arte de escutar adolescentes” é que na seqüência, delinearei, no capítulo III – caminhos metodológicos: na escuta dos adolescentes. Ao trilhá-los busquei um profundo encontro com os dez adolescentes pesquisados e o apoio de meus cúmplices teóricos.

Figura 8 - Tétis

Fonte: desciclo.pedia.ws/wiki/Tétis_de_Sereia.



Figura 9 - Hipérion

Fonte: <http://pt.fantasia.wikia.com/wiki/Hip%C3%A9rion>.

CAPÍTULO III

CAMINHOS METODOLÓGICOS: NA ESCUTA DOS ADOLESCENTES

“Descem pela água minhas naves revestidas de espelhos. Cada lâmina arrisca um olhar, e investiga o elemento que a atinge. Mas, nesta aventura do sonho exposto à correnteza, só recolho o gosto infinito das respostas que não se encontram”.

(Cecília Meireles)

O ser humano, em sua infinita relação com a natureza, constrói e reconstrói um mundo repleto de conhecimentos, estabelecendo relações, avanços científicos e tecnológicos. Partícipe dessa sociedade em que vivo e sobrevivo, interagindo com outros sujeitos, as várias inquietações que colhi me levaram a refletir profundamente: “o que é realmente ciência e o que significa metodologia? Permeada por esses questionamentos e outros, dialogo com alguns cúmplices teóricos basilares nos meus caminhos metodológicos.

Encontro em Boaventura S. Santos (2006, p. 91) a ciência como “sabedoria de vida”, pois é “esta que assinala os marcos da prudência à nossa aventura científica”. Teixeira (2005, p. 14) me oferece paradigmas da ciência entrelaçados com a metodologia, enquanto Bardin (1977) embasa-me na Análise de Conteúdo. Em Triviños (1987, p. 51-52-53;128) busco também reflexões sobre o materialismo histórico-dialético que me pautam para a “interpretação dialética de mundo”. Na busca da compreensão dos fenômenos, Melo (2004, p. 57) me auxilia a entender o “profundo encontro com o outro”, no caso em questão, meu encontro com os adolescentes de minha escola. Esta autora em sua tese (2001) e obra (2004) “Corpos no Espelho: a percepção de corporeidade em professoras” percorre uma caminhada científica com o método dialético e a fenomenologia. Na busca da compreensão dos fenômenos, me auxilia a entender o “profundo encontro com o outro”, no caso em questão, meu encontro com os adolescentes de minha escola. Para este “encontro com o outro” me pauto em Merleau-Ponty (1999) e Anésia Carvalho (1987), pois me alicerçam para a efetivação da entrevista de cunho fenomenológico.

Nessa caminhada de pesquisadora me pus em constante desafio com as contribuições teóricas desses companheiros de jornada, os quais foram fortalecendo meus atos acadêmicos de estudar, ler e escrever, pois, ensina Teixeira (2005, p. 22) que “os três atos precisam ser

pensados como competências transversais de todos os alunos e ao mesmo tempo, pré-requisitos para o ofício de pesquisador”.

O método dialético como ponto de partida

Na minha compreensão, o ponto de partida precisa de um firme alicerce paradigmático, verdade provisória para nortear os iniciados caminhos metodológicos. Nesse sentido, sobre o materialismo histórico-dialético descrito por Triviños (1987, 51), reflete ser: “*dialético* na evolução das idéias baseadas na interpretação dialética de mundo, e *histórico* na evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade”. Portanto, como a escola é um espaço sócio-histórico-cultural escolhi o método dialético para embasar centralmente esta pesquisa, de cunho fenomenológico.

O Dicionário Básico de Filosofia, Japiassú e Marcondes (2006, p.187), assim historiam e descrevem o método dialético: “Na concepção clássica, sobretudo na interpretação platônica da filosofia socrática, o método dialético é aquele que procede pela refutação das opiniões do senso comum, levando-as à contradição, para chegar então à verdade, fruto da razão”. O método dialético é aquele que penetra no mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e das mudanças dialéticas que ocorrem na matéria e na sociedade.

O pesquisador ou a pesquisadora que vivência o método dialético compreende a realidade do corpo coletivo, mas também sente a necessidade de compreender o corpo individual (fenômeno) e, nesta perspectiva, valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que está sempre a caminho, em formação, inacabado, aberto para novas alternativas. Edna Silva (2001) em sua tese, afirma que o método dialético:

[...] comporta o imperfeito, o inacabado e principalmente considera, da dinâmica das mudanças produzidas pela ação do homem na sociedade, a mutabilidade da realidade, o que torna o próprio método um processo dinâmico de articulação e associação de idéias e conceitos que geram muitas possibilidades de interpretação do objeto a ser pesquisado (p. 35)

Esses esclarecimentos reforçam minha decisão pelo método dialético com cunho fenomenológico, pois percebi nesta caminhada, que é “uma maneira de olhar, de viver, de agir, de dialogar...” Portanto, tais paradigmas, não são excludentes, e sim, se interpenetram em minha concepção de mundo. O paradigma materialismo histórico-dialético me dá suporte

teórico basilar para analisar criticamente este mundo globalizado em que sou partícipe das suas relações sociais, históricas, culturais e políticas permeadas pelas desigualdades sociais entre as classes. E o paradigma fenomenológico me fornece embasamento teórico para aprofundar a compreensão do ser humano sempre sexuado na relação com o outro constrói e reconstrói este mesmo mundo, produzindo conhecimentos.

Por isso, nessa importante tensão dialética, partindo de opostos, é que se chega a uma síntese, transformando-a numa nova tese, e assim sucessivamente. Melo (2001) reflete sobre a importância do pesquisador ou pesquisadora em se sentir confortavelmente inserido nesse espaço paradigmático:

Espaço esse onde meus saberes devem escapar do pensamento mutilado e mutilador, para aceder a paradigmas alimentados de ambigüidades, contradições e incertezas, cujos pólos distintos são afastados e aproximados, retroagem e atuam, ao mesmo tempo, em sua mediação (p. 267).

Nesse caminho preferencial, sempre o percorri com os “dois corpos”: o corpo coletivo e o corpo individual, em razão das intersecções e contradições de ambos. O fenômeno de cada corpo individual manifesta-se em relação ao corpo coletivo e vice-versa. E nesta busca chego ao local de encontro, meu campo de ação.

O local de encontro dialógico com o Outro

Essa perspectiva desafiante, dialética, processual de fazer ciência revigora meu compromisso político e pedagógico de educadora, cidadã, numa escola pública de Florianópolis meu local de trabalho com adolescentes na função e cargo de orientadora educacional.

Começo com um rápido histórico sobre a realidade dessa unidade escolar, cenário principal de meus caminhos metodológicos. A partir das duas últimas décadas do século XX, a migração em Florianópolis cresceu ainda mais, devido ao potencial turístico da Ilha de Santa Catarina. Pelo processo migratório, a cidade transformou-se num cadinho de culturas, etnias e sotaques, pois os migrantes vêm de países vizinhos ou longínquos, de cidades próximas ou distantes, cada um tentando melhorar sua condição econômica, buscando emprego, apoio familiar, saúde, educação, contato com a natureza, tranquilidade ou segurança. Paralelamente, a esse progresso, nos deparamos com os diversos problemas sociais e organizacionais, como a

falta de escolas públicas para atender à demanda. Esta é a única Escola Pública do Ensino Médio, do norte da Ilha, na qual são atendidos alunos de diversos bairros de Florianópolis nos turnos diurno e noturno.

A escola tinha, no ano letivo de 2009, 1.320 alunos matriculados. Esse total de alunos está distribuído em 37 turmas, da seguinte forma: 563 alunos no turno matutino, em 15 turmas; 492 alunos em 15 turmas no turno vespertino e 265 alunos em 7 turmas no turno noturno.

Completam esse universo 41 professores, 3 diretores, 3 assistentes em educação, 3 orientadoras educacionais, 4 assistentes técnico-pedagógicos, 3 auxiliares de biblioteca, 7 funcionários de serviços gerais e 3 vigilantes, totalizando 67 pessoas que trabalham de uma forma direta nessa escola. Em torno de 600 famílias são atendidas de forma indireta, mas o número de pessoas envolvidas na comunidade, influenciadas pela escola ou influenciando nela, chega a aproximadamente 3.000.

A entrevista de cunho fenomenológico como trilha: a coleta dos dados

Nesse mundo real, concreto, ao qual pertenço, pesquisei dez adolescentes, cinco do sexo masculino e cinco do sexo feminino, na faixa etária entre 15 e 20 anos. Para isso utilizei como instrumento metodológico a técnica da entrevista, de cunho fenomenológico, com questões abertas, definidas à luz dos objetivos específicos. Aqui é que acontece o grande marco do “profundo encontro com o outro”, pois a entrevista de cunho fenomenológico não submete o momento observado e o entrevistado, a uma análise classificatória, indicada por um rol de idéias prévias para determinados fins. “Uma entrevista de inspiração fenomenológica, de acordo com Carvalho (1987, p. 30), é um ‘ver’ que não é ‘pensamento de ver’, como observa Merleau-Ponty, mas efetivação de uma consciência de si, a do cliente”. Completo este embasamento teórico sobre entrevista de “inspiração fenomenológica” expressa pela autora, com uma reflexão de Merleau-Ponty (1999) que diz, que todo pensamento:

[...] é ao mesmo tempo consciência de si, na falta do que ele não poderia ter objeto. Na raiz de todas as nossas experiências e de todas as nossas reflexões, encontramos então um ser que se reconhece a si mesmo imediatamente, porque é seu saber de si e de todas as coisas, e conhece sua própria existência não por constatação e como um fato dado, ou por uma inferência a partir de uma idéia de si mesmo, mas por um contato direto com essa idéia (p. 496).

Diante do ser humano, que se reconhece em si e conhece sua própria existência pelo contato direto com ela, é fundamental que o pesquisador ou pesquisadora se despoje inteiramente de suas crenças e concepções ao realizar “a arte da escuta”. Assim, o fenômeno é o fazer-se ver, como afirma Carvalho (1987, p. 35): “O revelar-se do cliente é a “mostração” de sua totalidade e não de fragmentos”. Ao buscar a mostração de sua totalidade do entrevistado, o caminho da entrevista de cunho fenomenológico é marcado, de acordo com Merleau Ponty (1975) citado por Carvalho (1987):

É a cunha que cravamos no presente, um marco a atestar que nesse momento surgiu algo que o ser esperava ou ‘queria dizer’ desde sempre. Algo que não findará nunca, se não de ser verdadeiro, pelo menos de significar e excitar nosso aparelho pensante, se preciso arrancando dele verdades mais compreensivas do que aquela. Nesse momento, alguma coisa foi fundada como significação, uma experiência foi transformada em seu sentido, tornou-se verdade. (p. 35).

Com esse intuito é que me coloquei nessa postura despida de preconceitos, acessível e sem qualquer impostura desde os momentos prévios desta pesquisa para realizar a entrevista com os dez adolescentes. O projeto, por tratar de pesquisa com seres humanos, foi submetido ao Comitê de Ética da UDESC e seguiu todas as suas normas. No dia 29/05/2009, o Comitê de Ética da UDESC emitiu seu parecer, aprovando o projeto de pesquisa de campo.

Anteriormente à seleção dos adolescentes, realizei uma visita específica em cada turma de alunos da escola pesquisada e falei sobre os objetivos deste estudo. A seleção dos dez adolescentes dessa Unidade Escolar foi realizada por meio de sorteio pelo número da matrícula. Para isso, solicitei que uma professora e um diretor da escola escolhessem dez números dos alunos do *software* usado na instituição denominado Programa Série Escola, sem identificação do nome deles e delas. Desse sorteio deveria resultar um total de cinco meninas e cinco meninos, na faixa etária entre 15 e 20 anos, abrangendo os três turnos. Realizado este processo da seleção dialoguei com os sorteados individualmente sobre o processo de escolha e os objetivos do estudo. Esclareci que cada um tinha liberdade para aceitar, ou não, participar da pesquisa. Tal decisão cabia somente a eles, e também aos seus pais ou responsáveis, para quem fosse menor de 18 anos de idade. Todos os dez alunos aceitaram o convite, referendados pelos seus responsáveis, expressando um grande interesse em participar das entrevistas.

Entrevistei os dez adolescentes sorteados na Sala de Vídeo da escola, no período de julho a agosto de 2009, mediante a autorização escrita dos pais ou responsáveis dos adolescentes pesquisados. Todas as entrevistas foram gravadas com a permissão dos

envolvidos, por meio de um Termo de Consentimento, obtido verbalmente e por escrito, após a explicação dos objetivos do estudo e da finalidade dos resultados. Os entrevistados escolheram um nome fictício para garantir seu anonimato.

Para os encontros com os entrevistados escolhi a seguinte questão, que foi o tópico norteador: “Como os adolescentes compreendem que ocorrem os seus processos de educação sexual hoje, em interfaces com as Tecnologias da Informação e da Comunicação”? As questões norteadoras foram as seguintes:

- 1) O que significa para você ser adolescente, hoje?
- 2) Como você percebe o seu processo de educação sexual?
 - 2.1 Como você percebe que foi/está sendo sua educação sexual?
- 3) Como você gostaria que fosse sua educação sexual?
- 4) Como você percebe o papel das Tecnologias da Informação e da Comunicação hoje em sua educação sexual?
- 5) Como você gostaria que fosse o papel dessas tecnologias na sua educação sexual? Dê exemplos de como poderia ser...

Os dados expressos foram interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla, pois surgem como a totalidade de uma intervenção, que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto buscando ser coerente, lógica, consistente. Uma reflexão de Teixeira (2005) reforça minha decisão de trilhar esta senda:

[...] o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas as matérias-primas dessa abordagem. É o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana, o objeto da abordagem qualitativa (p. 140).

A percepção do social como um mundo de significados e a pretensão de compreender os fenômenos pela sua descrição e interpretação como pesquisadora e pela crescente importância evidenciada na minha caminhada de Orientadora Educacional, que deve ser uma atitude compreensiva ao escutar os adolescentes, reforçam o acerto de minha opção pela técnica da entrevista de cunho fenomenológico, cujo quadro de referência não é a explicação, mas a compreensão. Nesse ato de compreender o outro, Melo (2004) comenta sobre esse encontro possível entre Seres-corpos no mundo:

É uma entrevista que se pauta no encontro entre Seres-corpos no mundo, em que ambos, entrevistador e entrevistado, se colocam à prova, já que o Eu encontra-se com o Outro, e ambos mudam suas vidas, de alguma maneira, após o encontro (p. 57)

Relato aqui o meu entendimento do que seja a compreensão: é o ato de apreender algo da maneira que o sujeito vivencia e sente o mundo. É penetrar o seu mundo, a sua presença, a sua vida; é também entender o seu silêncio que se faz comunicação. Isto, porém, exige as posturas de despojamento já referidas (despir-se de preconceitos, sair de si para estabelecer sintonia e comunhão com quem fala e envolvimento com o outro). A entrevista foi o instrumento metodológico mais apropriado para esse encontro pretendido comigo mesma e com o outro.

Nos encontros que realizei com os entrevistados, esclareci sobre a importância de preservar o anonimato deles nesta pesquisa e das diretrizes do Comitê de Ética da UDESC. Ao dialogar com os/as adolescentes sobre essa questão, apresentei-lhes algumas categorias de nomes: flores, animais, heróis (deuses e deusas) mitológicos etc., para dentre estas, escolherem seus pseudônimos. Todos optaram pela categoria dos titãs (deuses mitológicos).

Os titãs¹ da mitologia grega, conforme descritos em literatura própria são os doze deuses que nasceram no início dos tempos da união entre Urano, que representava o Céu, e Gaia, que era a Terra. Deles, por sua parte nasceram seis filhos (titãs): Oceano, Ceos, Crio, Hipérion, Jápeto e Cronos, e seis filhas (titânides): Tétis, Febe, Têmis, Téia, Mnemosine e Réia.

Partindo desses nomes mitológicos, cada adolescente optou pelo nome de um titã ou de uma titânide da mitologia Grega.

A seguir, apresento meus cúmplices de jornada que, em nossos encontros, expressaram como compreendem o fenômeno da educação sexual em suas vidas. Para uma melhor

¹ Titãs - São 12 deuses que, segundo a mitologia, nasceram no início dos tempos. Eles eram os ancestrais dos futuros deuses olímpicos (como Zeus, Afrodite, Apolo...) e também dos próprios mortais. Os titãs nasceram da união entre Urano, que representava o Céu, e Gaia, que seria a Terra. "Os titãs eram seres híbridos, nenhum era humano por completo e todos tinham o poder de se transformar em animais", afirma a historiadora Renata Cardoso Beleboni, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), especialista em mitologia. É que, no início dos tempos, Urano fazia seguidos filhos em Gaia, mas, como não se afastava dela, seus descendentes, entre eles os titãs, permaneciam presos no ventre da mãe. Insatisfeita com a situação, Gaia incentivou um de seus filhos, o titã chamado Crono, a decepar os órgãos genitais de Urano, fazendo com que este se afastasse dela. Essa metáfora mitológica é uma original maneira de explicar a separação entre o Céu e a Terra, que teria permitido o início da vida (SILVA, s/d).

Disponível em: http://mundoestranho.abril.com.br/cultura/pergunta_286398.shtml. Acesso em: 13 set. 2009.

compreensão visual, destaco um quadro-síntese com o nome e idade dos adolescentes pesquisados com seus pseudônimos, para facilitar o entendimento dos leitores:

Pseudônimos (titãs)	Idade	Pseudônimos (titânides)	Idade
Oceano	20 a	Têmis	16 a
Cronos	18 a	Mnemosine	16 a
Jápeto	17 a	Réia	16 a
Ceos	15 a	Tétis	18 a
Hipérion	16 a	Téia	18 a

No primeiro encontro, recebi e percebi uma adolescente de 16 anos, da 3ª série, que tem uma forte característica de lutar contra o preconceito e a discriminação nesta sociedade. Ela escolheu ser chamada de Têmis, por ser a heroína da justiça e da sabedoria. Nesse sentido, Têmis entrelaçou nossos caminhos, pois também me vejo na luta constante por uma emancipação social.

O segundo encontro foi marcado por Mnemosine, uma adolescente de 16 anos, da 2ª série. Ela escolheu esta heroína por ser a deusa da memória, das artes e literatura; identificou-se com a “arte de ser ela mesma” nos seus diversos gostos (música, literatura, vestuário) e também por representar sua firme postura diante das pressões de seus pares. Mnemosine revigora minha caminhada como educadora, pois a percebo um ser humano em busca de libertação.

No terceiro encontro, chegou o adolescente de 20 anos, da 3ª série, expressando maturidade e responsabilidade na sua trajetória de vida. Escolheu o nome do herói Oceano, o titã mais velho, representado por um grande rio que corria em volta de toda a Terra, demarcando suas fronteiras. Assim, Oceano marca em nosso encontro a importância da reflexão sobre os processos de educação sexual vividos e a constante busca de conhecimentos, como um rio que está sempre em movimento.

O quarto encontro foi com um adolescente de 18 anos, da 2ª série. Uma de suas características é a energia, a liderança na luta pelos direitos dos jovens estudantes. Escolheu ser chamado de Cronos, pois se identifica com este herói como “Rei dos deuses”, entendido

não como alguém superior de seus pares, mas como um “líder” que escuta seus colegas estudantes e articula com o coletivo. Cronos me abriu horizontes para continuar na persistência e valorização da minha classe, no meu coletivo profissional.

No quinto encontro, surge o adolescente de 17 anos, da 1ª série, que escolhe o nome do herói Jápeto, pois, desde muito cedo na infância, aprendeu a lutar na sua vida conjunta com o pai e o irmão, devido à perda da mãe. Nessa trajetória pela sobrevivência, Jápeto demonstra maturidade, responsabilidade e também preocupação com um curso superior que poderá lhe oportunizar uma boa profissão. Ele busca coragem e compromisso no percurso de sua caminhada hoje, juntamente com sua namorada e seus familiares. Esses valores de Jápeto também enriquecem e reforçam minha caminhada pessoal e profissional.

O sexto encontro foi um momento marcado pela vida da adolescente de 16 anos, da 2ª série. Ela optou pelo nome de Réia, pois esta titânide representa a rainha dos deuses, com Cronos. Neste “reinado” real de sua adolescência, Réia expressa a firme convicção de focar sua atenção somente nos estudos e nas amizades, pois, segundo ela, há um “tempo para tudo na vida”. Com esta forte crença, ensinou-me a ser mais paciente e serena diante dos obstáculos.

No sétimo encontro, surge o adolescente de 15 anos da 1ª série e escolhe ser chamado de Ceos, pois este titã representa a inteligência. Essa característica é marcante nele, pois a expressa muito bem no seu cotidiano escolar junto com seus colegas. Por isso, ele tem enorme sentido de cooperação com seus pares, auxiliando-os nos estudos. Para ele, uma forte marca na adolescência é a “fome e sede” de conhecimento científico e, conseqüentemente, interesse por assuntos sobre sexualidade. Este encontro também marcou profundamente minha caminhada acadêmica, revigorando-a.

O oitavo encontro foi igualmente muito enriquecedor. Dialoguei com um adolescente de 16 anos, da 2ª série, que escolheu ser chamado de Hipérion, por identificar-se com as forças solares deste titã e sua ampla visão de mundo. Hipérion irradia uma forte energia positiva na sua vida e na dos que o cercam. Ele fala que sua adolescência não é algo tão complexo, pois é tempo de ótimas descobertas, é um mundo novo. Atribui à sua família um grande valor e diz que é muito feliz. Hipérion me deixa marcas de entusiasmo, de felicidade, de descontração para continuar “vivendo a vida”, mesmo com os entraves.

No nono encontro, quem nutre minha caminhada é uma adolescente de 18 anos, da 3ª série, e que se decide pelo nome Tétis – a deusa do mar, da fertilidade –, simbolizando a fecundidade das águas. Ela expressa a importância da “liberdade de escolha” na vida. Nesta compreensão, Tétis sentiu-se livre para sua “primeira vez”, pois foi no momento certo, com o

companheiro certo, ambos conscientes da prevenção. Sua ampla visão nesta fase assemelha-se ao mar que, pela imensidão das águas, é sempre surpreendente.

No décimo e último encontro, meu caminho foi cruzado por uma adolescente, também de 18 anos, da 3ª série, que escolheu o nome de Téia, por identificar-se com a divindade solar desta titânide. Como Téia (deusa mitológica), ela irradia a vivência de alguns sentimentos como paixão, amor, amizade e cooperação com seus colegas. Expressa de forma brilhante a busca pelo equilíbrio num relacionamento e disponibilidade de socializar seus conhecimentos com seus pares, assim como o sol brilha e aquece de forma ampla a todos e a todas. Téia me fortalece com seu poder de voltar a brilhar, mesmo depois das intempéries.

Caminhando com esses “deuses e deusas”, nossos adolescentes, encontrei neles uma força na disponibilidade e no desejo saudável de falar como compreendem seus processos de educação sexual, inclusive em interfaces com as TIC, tão presentes hoje em suas vidas. Dessa maneira, logo foi se estabelecendo uma sintonia entre nós. Essa sintonia foi dando sempre mais abertura para que cada um pudesse sentir-se bem à vontade para falar no transcorrer da entrevista. Assim, meu campo de percepções como entrevistadora também se ampliou, se modificou e se renovou junto aos entrevistados e entrevistadas.

Percorri essa “viagem científica”, não por um “mapa territorial”, mas por um “mapa da vida” de cada um desses adolescentes, com respeito e delicadeza ao escutá-los nos encontros dialógicos. Deles brotou um vasto campo de comunicações verbais e não-verbais, que são os dados de seus mundos vividos e não vividos, matéria-prima de minha análise.

Metodologia de análise dos dados

Os dados coletados nessa pesquisa de campo foram interpretados à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (1977). A autora alerta que “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (p. 31).

Busquei empreender o meu caminho como pesquisadora com tal perspectiva, trilhando na análise de conteúdo junto com os dez adolescentes, passando pelas seguintes etapas, citadas por Melo (2004, p. 71-72):

1. Coleta de dados verbais: feita pela realização de entrevistas de cunho fenomenológico, gravadas e transcritas, as quais estavam sempre disponíveis para que eu pudesse retornar a elas, em qualquer necessidade ou dúvida.
2. Apreensão do sentido do todo: busca da compreensão, em primeiro plano, desse sentido na leitura e na escuta da entrevista, antes de qualquer análise, o que exigiu que ouvisse, lesse e relese muitas vezes cada uma das entrevistas, impregnando-me cada vez mais do encontro com o outro;
3. Discriminação das unidades de significado: nesta etapa aprofundei a releitura, extraindo as unidades mínimas de significado, destacadas por cores diferentes, sempre focando o fenômeno pesquisado, sem modificar a linguagem dos entrevistados.
4. Transformação das unidades de significado na linguagem do pesquisador: essa etapa foi o momento da descrição interpretativa do fenômeno, a partir da compreensão do entrevistado, para investigar o conteúdo das mensagens dos entrevistados. Foram mantidas as idéias originais no que se refere ao fenômeno que foi estudado.
5. Elaboração das sínteses das estruturas e significado: ao transitar nesta etapa fui estabelecendo a relação com as experiências dos sujeitos, na busca da essência. Respeitando as idéias do entrevistado, todas as unidades de significados foram levadas em consideração na síntese, integradas e sintetizadas em uma descrição consistente com a estrutura do acontecimento.
6. Desvelamento das dimensões fenomenológicas: realizei um movimento de retorno às dimensões, na pretensão de re-encontrar as partes constitutivas da essência. Por meio do re-emergir das dimensões, uma única e grande essência foi se desvelando cada vez mais. Nessa pretensão refleti sobre as dimensões, percebendo-as como minuciosas sutilezas sempre em movimento, que entrelaçadas e inseparáveis, formaram a grande essência.

Essas etapas me deram mais um suporte metodológico seguro para a caminhada de pesquisadora aprendente, desaprendente, reaprendente e ensinante...

A grande essência e as dimensões emergiram como teoriza Melo (2004), “do mundo vivido e do mundo não vivido”² nesta trajetória, e foram se desvendando nas falas dos dez adolescentes sobre suas compreensões de seus processos de educação sexual.

² “Mundo vivido e mundo não vivido” – São as vivências da história de vida do ser humano, sejam elas positivas ou negativas na compreensão dele. “Mundo não vivido” são as vivências da história de vida que o ser humano gostaria de ter vivido, experimentado, mas devido algumas circunstâncias de sua vida não aconteceu. O ideal seria que os seres humanos pudessem compreender e buscar a ressignificação do “mundo não vivido” e do “mundo vivido” quando for de experiências negativas.

O trilhar dessa etapa do meu mundo, vivido como pesquisadora, pautada no método dialético, entrelaçado com a entrevista de cunho fenomenológico, foi essencial para oportunizar toda a abertura no diálogo efetivo vivido pelos entrevistados. Busquei vivenciar a afirmação de Melo (2001, p. 81): “Vivenciei profundamente um fenômeno, qual seja, o de que existe realmente na entrevista um campo de liberdade, em cujo âmbito o ouvir não é uma simples permissão da palavra”. E, aprofundando sobre o fenômeno, tanto do que escuta quanto do que fala, lembrei do sentido da fala que escreveu Merleau-Ponty (1999):

[...] longe de ser o simples signo dos objetos e das significações, habite as coisas e veicule as significações. Assim, a fala, não traduz, naquele que fala, um pensamento já feito, mas o consoma. Com mais razão ainda, é preciso admitir que aquele que escuta, recebe o pensamento da própria fala (p. 242).

Com essa vivência profunda do fenômeno, como refletem esses autores, compreendi que utilizando a coleta e análise de dados efetivados no encontro com o outro, por meio da entrevista de cunho fenomenológico, foi possível uma volta ao real vivido, na busca de uma única essência entrelaçada com suas dimensões. Eis a grande essência com suas dimensões a seguir.

ESSÊNCIA E DIMENSÕES: A FALA DOS ADOLESCENTES

“Ouvir com o coração a confiança, a queixa, a longa história dos isolados pela indiferença alheia. Ouvir com os olhos e afirmar: eu compreendo. Nem é preciso dizer nada”.

(Helena Kolody)

Ao trilhar as etapas propostas por Melo (2004) fui refletindo profundamente sobre o mundo vivido e o mundo não vivido pelos adolescentes. Nesse ato deparei-me com a grande essência e as dimensões que surgem dos seus processos de educação sexual e que se desvelaram em nossos encontros dialógicos. Na compreensão dos mundos dos entrevistados, pude *voltar-me sobre* e assim reafirmar-me, com Bicudo (1999, p. 20), que refletir é “um movimento de dar um passo atrás e olhar o vivido, o feito, o realizado. Isso envolve distanciamento e, ao mesmo tempo, viver uma experiência reflexiva”.

Ao perceber nessa caminhada, os momentos de fazer a retrospectiva do vivido, entendi a essência e dimensões como expressões de marcas de vida, sempre entre si, na história de cada um, e de todos os titãs e titânides: Têmis, Mnemosine, Oceanos, Cronos, Jápeto, Réia, Ceos, Hipérion, Tétis e Téia. Eis a essência e suas dimensões entrelaçadas marcando a vida de cada um desses adolescentes entrevistados:

Essência **A re-descoberta de Si como ser humano sexuado nas relações dialógicas com Outro no mundo**, em suas dimensões:

- a educação sexual no diálogo com a família: pais, mãe, avó e pai;
- a educação sexual no diálogo com amigos;
- a educação sexual no diálogo com os educadores na escola;
- a educação sexual no diálogo com as Tecnologias da Informação e da Comunicação: o motor de busca GOOGLE como nova enciclopédia e a “negociação crítica com o meio televisivo” como caminho de crescimento.

A RE-DESCOBERTA DE SI COMO SER HUMANO SEXUADO NAS RELAÇÕES DIALÓGICAS COM O OUTRO NO MUNDO COMO ESSÊNCIA

“Uma coisa importante que eu gostaria de falar é sobre o diálogo”.
(Réia, adolescente entrevistada)

O ser humano, na sua infinita relação com o Outro e com a natureza, continuamente constrói e reconstrói um mundo repleto de conhecimentos. Sendo assim, o ser humano com suas idéias produz ferramentas, seja para o “bem ou para o mal”. Nesse sentido, sempre há uma relação do sujeito *versus* objeto e vice-versa, como expressa Marx (1991) num dos seus manuscritos econômico-filosóficos:

A essência humana da natureza não existe senão para o homem social, pois apenas assim existe para ele como vínculo com o homem, como modo de existência sua para o outro e modo de existência do outro para ele, como elemento vital da efetividade humana; só assim existe como fundamento de seu próprio modo de existência humano (p. 169).

A significância do modo de existência do ser humano com o outro e o outro com ele se efetiva nessa interação, que é o conjunto das relações sociais das quais participa. Nas

relações sociais ele vai se re-descobrir como ser humano sexuado, num determinado tempo e espaço, pois é prático e ativo pela sua ação exercida no ambiente natural e social em que vive.

Vai se construindo e transformando na sua interação com o outro, pela ação e pela reflexão. O homem é um ser da “práxis”, já escrevia Paulo Freire (1977):

Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado por resultados de sua própria ação. Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, “envolvendo-o”, condiciona sua forma de atuar. Não há, por isto mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro (p. 28).

O ser humano é o “mundo”, não está separado dele, ambos estão imbricados numa relação única, indivisível. É o corpo coletivo com o corpo individual num processo dialético: “O mundo é aquilo mesmo que nós nos representamos, não como homens ou como sujeitos empíricos, mas enquanto somos todos uma única luz e enquanto participamos do Uno sem dividi-lo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 7-8).

Sobre a mediação entre sujeito e objeto, busco embasamento na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), sobre a teoria vygotskyana³, a qual é “instrumental, histórica e cultural”, pois:

É instrumental, por se referir à natureza mediada pelas funções psicológicas superiores. Diferentemente dos animais, que mantêm relação direta com a natureza, o processo de hominização surge com o trabalho, que inaugura a mediação com o uso de signos e instrumentos, permitindo a modificação do psiquismo humano e da realidade externa, respectivamente. Em um movimento dialético, os seres humanos criam novos cenários, que determinam novos atores e novos papéis. [...] É histórica e cultural por propor a compreensão do ser humano inserido numa cultura determinada, com suas ferramentas, inventadas e aperfeiçoadas no curso da história social da humanidade com as contradições (p. 19-20).

Ao longo do desenvolvimento da internalização do processo de produção de conhecimento – os aspectos particulares da existência social humana refletem-se na cognição humana -, um sujeito tem a capacidade de expressar e compartilhar com os outros de seu grupo social, o entendimento que ele tem da experiência comum do grupo.

³ Teoria vigotskiana - Lev S. Vygotsky (1896-1934), professor e pesquisador foi contemporâneo de Piaget, e nasceu em Orsha, pequena cidade da Bielorrússia em 17 de novembro de 1896, viveu na Rússia, quando morreu, de tuberculose, tinha 37 anos. Construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. (ZACHARIAS, 2007). Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html>>. Acesso em 11/11/2009.

As características das funções psicológicas superiores da consciência são: percepção, generalização, atenção voluntária e abstração. Elas permitem ao sujeito uma transformação qualitativa, de maior possibilidade de relação com os outros e com o mundo. Somos construídos e construtores da história nos re-descobrimos sempre como seres humanos sexuados nas relações dialógicas.

Na produção de conhecimentos, o ser humano vai se apropriando da natureza, modificando-a com o seu trabalho e pelo uso de instrumentos para suprir suas necessidades. Nessa transformação ele também se modifica, por ser uma atividade humana. Por isso, ele deve ser compreendido na sua totalidade e como sujeito que se constrói e reconstrói, pois é um ser inacabado. Marx (1983) afirma:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e portanto, idealmente (p. 149).

Na compreensão de que somos sujeitos que transformamos e somos transformados no meio sócio-histórico-cultural no qual estamos inseridos, sempre na relação com o outro, num processo de criação, de invenção de instrumentos, de ferramentas, enfim, na produção de conhecimentos, é porque temos “idéias”. Freire (1981) assim descreve o embate de seres humanos sexuados se re-descobrimos e se re-construindo:

É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora (p. 52).

Ao refletir que estamos no mundo e com o mundo, pois “escolhemos nosso mundo e o mundo nos escolhe (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 609), buscando uma vivência de “estar abertos” para transformar a realidade por meio da ação, vamos nos construindo ao estabelecer uma relação dialógica com o outro. A realização dessa complexa tarefa consiste em “ir além de estar no mundo”, como escreve Freire (1981):

Homens e mulheres, pelo contrário, podendo romper esta aderência e ir mais além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se (p.52).

Comunicar-se, portanto, não é emitir comunicados; não é uma conversa. É dialogar com o outro. O diálogo é uma interlocução que tem a pretensão de mediação, na qual os seres humanos se “educam mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981)

O permanente movimento na história se dá na interação do sujeito *versus* objeto, produzindo conhecimentos. Isto explica por que a ciência pós-moderna (atual) busca interagir com outras formas de conhecimentos, como Santos (2006) escreve, posto que “todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”:

A ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento, deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo (p. 88-89).

Compreendendo que ciência também é o conhecimento que orienta as ações cotidianas do ser humano nas suas relações com o mundo, no qual poderá enriquecê-las com sua “dimensão utópica e libertadora” pelo diálogo com o conhecimento científico. Isso leva a crer que com a “arte” do diálogo, na contradição de idéias que leva a outras idéias, poderemos caminhar, quem sabe, rumo à emancipação social.

Os seres humanos vão se construindo e se re-descobrindo seres sexuados nas suas relações dialógicas com o mundo ao longo da caminhada que percorrem, e enquanto a percorrem, vão produzindo diversas formas de conhecimentos, do senso comum ao científico e vice-versa. Afirmo Melo (2004, p. 104) a respeito do ser humano, que é uma “[...] subjetividade encarnada, num processo permanente de relações intersubjetivas, num mundo em permanente movimento, onde cada Ser se abre ao Outro e ao mundo em toda a sua plenitude”. Nessa abertura ao outro, o ser humano se constrói e reconstrói com o mundo.

“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 50). No momento em que entrevistei os dez adolescentes, partindo sempre de sua compreensão de seus processos de educação sexual, todos eles e elas desvelaram sobre suas vidas, as relações com o outro no mundo.

Reafirmando que somos todos seres humanos sexuados desde a existência da nossa espécie - a humana – Melo (2004, p. 99) explica: “sendo um Ser-corpo-sexuado, na sua história sexual o Ser humano também expressa sua maneira de ser e estar no mundo, junto aos outros Seres também sexuados”. Assim também entendem os adolescentes entrevistados, ao desvelarem nas suas falas, compreensões sobre seus processos de educação sexual, sempre na relação com o outro no mundo, emergindo a Essência: A re-descoberta de Si como ser humano sexuado nas relações dialógicas com Outro no mundo.

Caminhando junto a estes Seres humanos sexuados, os dez adolescentes, sempre em nossos encontros, parti do entendimento deles para perceber a essência: a re-descoberta de Si como ser humano sexuado nas relações dialógicas com Outro no mundo, como afirma Nunes (1987, p. 19): “Desde que nascemos somos seres sexualizados”. Com base nessa fonte, posso reafirmar que a sexualidade é a fundamental dimensão humana, como a própria vida, englobando sentimentos, prazer, sensualidade, erotismo, direitos, deveres, relacionamentos, respeito, liberdade, sexo, enfim o ser humano em sua condição plena, em sua totalidade.

Na busca pela abertura ao mundo e aos outros, esses titãs e titânides desvelaram nas falas que: a re-descoberta de Si como ser humano sexuado sempre aconteceu na relação com o Outro. Essa essência que emergiu dos adolescentes em nossos encontros dialógicos confirma a citação de Freire (1977, p. 43): “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. Nesse “encontro amoroso” de seres humanos, o diálogo consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas.

No brotamento dessa grande essência: a re-descoberta de Si como ser humano sexuado nas relações dialógicas com Outro no mundo, nos encontros dialógicos vivenciados entre a pesquisadora e os adolescentes entrevistados, emergiram das falas deles e delas, as dimensões constituintes da trama essencial. Desvelaram-se assim as dimensões: a educação sexual no diálogo com a família: pais, mãe, avó e pai; a educação sexual no diálogo com os amigos; a educação sexual no diálogo com os educadores na escola; a educação sexual no diálogo com as Tecnologias da Informação e da Comunicação: o motor de busca GOOGLE como nova enciclopédia e a “negociação crítica com o meio televisivo” como caminho de crescimento.

Na busca de compreender as dimensões sempre entrelaçadas na essência, elas são percebidas como um “todo”, e não separadas em partes, pois o ser humano sempre sexuado é um ser inteiro e não fragmentado. Nessa compreensão desvelou-se nas falas dos adolescentes entrevistados, a primeira dimensão: a educação sexual no diálogo com a família: pais, mãe, avó e pai.

Dimensão: a educação sexual no diálogo com a família: pais, mãe, avó e pai

A família é a primeira instituição que marca inicialmente os processos de educação sexual dos filhos, independente daquelas pessoas por quem ela seja formada. Sobre esta instituição escreve Nunes (1996):

A família desde suas origens institucionais, do mundo Antigo até nossos dias, já sofreu transformações e deverá passar por profundas mudanças. As condições materiais atuais, que envolvem os papéis de trabalho e ação social de homens e mulheres, apontam para isso (p. 195).

No contexto de construções e reconstruções da família, desde a existência da espécie humana sempre sexuada, também os adolescentes entrevistados vão se re-descobrir seres sexuados nas relações dialógicas com o outro no mundo. Inicialmente estas compreensões dos processos de educação sexual deles e delas vão emergindo através do diálogo com a família: pais, mãe, avó e pai.

Ao descortinar em suas expressões as relações dialógicas com os outros, surge primeiramente nas suas falas o diálogo com os pais. Réia inicia sua demonstração sobre essa prioridade, dizendo:

Uma coisa importante que eu gostaria de falar é sobre o diálogo. Tem que ter o diálogo entre pais e filhos, pois, se não tiver, como vai saber o que se passa com os filhos? Se os pais não conversam com os filhos, independente da idade, como vão saber o que os filhos estão pensando, como vão agir diante dos problemas, das dúvidas? Mesmo que os pais não admitam uma ação do filho/filha, eles precisam saber para poder ajudar. Depois conversa com ele/ela, expõe as idéias, mas primeiro saber o que está passando, para poder ajudar. Eu acredito muito nisso.

Essa adolescente afirma que o diálogo entre pais e filhos é primordial no seu processo de educação sexual. Sobre a importância dessa comunicação na família, Schall (2008) alerta:

Em família, o diálogo é sempre fundamental, especialmente quando há filhos adolescentes, ocasião em que os jovens costumam afastar-se dos pais. [...] A comunicação clara e direta é um dos recursos em que a família deve investir, pois certamente pode favorecer a confiança e o afeto entre pais e filhos, assegurando a compreensão e os laços necessários para uma adolescência mais feliz. (s/p)

Na compreensão de que o diálogo é um dos laços necessários nas relações entre pais e filhos e vice-versa, Mnemosine também fala abertamente. Admite que, mesmo sendo às vezes “cabeça dura”, o diálogo prevalece para o entendimento entre ela e seus pais e ressalta que gosta da educação que recebe. Vejamos o que ela revela sobre isso:

Eu posso dizer que meus pais sabem me educar; gosto da educação que eles me dão. Eles sabem me educar de todas as maneiras e muito bem. E se eu responder para eles, meu pai vai e conversa comigo: ‘por que você fez isso?’ ‘Você não era assim?’ Eles conversam comigo e me perdoam. Mas eu também sou muito ‘cabeça dura’, quando quero alguma coisa, vou lá e faço. Minha mãe me diz: Por que você fez isso? Eu começo a ‘brigar’ com ela, apesar que eu acho que não tenho o direito de brigar com ela, mas na hora da raiva não consigo ficar quieta. Depois eu melhora, porque ela conversa comigo; então eu acho que eles me ensinam e me ajudam muito. A minha mãe fumava, mas depois que eu comecei fazer o PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) ela parou de fumar por mim, pois eu ficava falando o tempo todo que não era bom, então parou. Ela e meu pai nunca beberam também. Então, eu sigo o exemplo dos meus pais: não fumo e não bebo.

Mnemosine registra, que mesmo tendo seus “rompantes” de adolescente, seus pais a procuram para conversar no sentido de estabelecer uma relação dialógica. Frutuoso e Loes (2009) relatam numa reportagem à Revista ISTO É, “13 anos: eles querem ser gente grande”, o seguinte:

O papel dos pais no processo de construção da auto-estima é fundamental. [...] Pais que mostram aos filhos disposição de aprender com eles ganham pontos. Esperar passar os momentos de raiva para conversar também pode surtir efeito melhor do que discutir depois de uma resposta atravessada, por exemplo. Por fim, é preciso não temer zelar pelos filhos, por mais que eles esperneiem dizendo que não são mais crianças (p. 83).

No processo educativo dos pais em zelarem pelos filhos com limites e afeto, por meio do diálogo, essa adolescente também aponta o que faz no que se refere aos bons exemplos que segue deles. Mas seguir exemplos não significa “imitar como pai e mãe”, mas refletir sobre as marcas deles. De acordo com Freire (2000):

O que me interessa não é que meus filhos e minhas filhas nos imitem como pai e mãe, mas, refletindo sobre nossas marcas, dêem sentido à sua presença no mundo. Testemunhar-lhes a coerência entre o que prego e o que faço, entre o sonho de que falo e a minha prática, entre a fé que professo e as ações em que me envolvo é a maneira autêntica de, educando-me com eles e com elas, educá-los numa perspectiva ética e democrática (p. 18).

O processo educativo, numa perspectiva ética e democrática, tem como ponto de partida o ato dialógico. Na prática desta atitude, Ceos vai revelando que o diálogo com sua família vem contribuindo de forma positiva no seu processo de educação sexual, pois eles conversam sobre este assunto:

Na minha família, até que esse tipo de conversa foi bom. A gente senta para discutir pelo menos umas duas vezes por mês, e quando conversamos, ficamos horas falando sobre esse assunto, o que eu acho aconselhável fazer em todas as famílias. Geralmente, minha educação sexual está sendo feita na família com mãe e pai.

Ceos relata que seus pais marcam um espaço significativo na sua educação sexual, dialogando, e sugere que esta atitude também seja tomada nas demais famílias. Sayão (2005, s/p) registrou numa de suas entrevistas: “Dialogar é uma conversa entre duas pessoas que pensam diferentes, achamos que diálogo é acabar com as diferenças, imposição e não é. Diálogo é respeitar e chegar numa conclusão, juntos”.

Entretanto, Tétis aponta uma preocupação com a ausência de diálogo que, existe em muitas famílias atualmente; os filhos, em geral, sentem esta lacuna. Eis o que ela nos diz: “Eu acho, que hoje em dia as pessoas estão deixando de lado algo essencial, que é a conversa entre pais e filhos. Porque tem coisas que a gente gosta de guardar para si, mas outras que se gosta de falar, de desabafar com os pais”.

Tétis destaca em sua fala que dialogar é essencial entre pais e filhos e que os filhos preferem guardar para si apenas algumas questões. Assim, dialogar é aprender a conviver com as diferenças de idéias e de opiniões, mas é também respeitar a intimidade dos filhos, como escreve Sayão (2005):

É preciso manter um certo decoro nessa relação, para que os filhos ganhem responsabilidade. A sexualidade está nessa questão. Confidências nós só trocamos com quem está no mesmo nível de maturidade que a gente. Ter diálogo com os filhos não significa conversar sobre intimidades, mas dialogar sobre a vida (s/p).

Dialogando sobre a vida com os filhos, Cronos expressa de forma bem objetiva que os tempos mudaram na maioria das sociedades, quando os filhos e pais conversam mais abertamente:

Antigamente, os jovens ficavam em casa e só podiam casar com quem os pais deixassem; hoje já não é mais assim. O jeito de conversar sobre sexo com os pais já mudou muito. Eu acho que a presença dos pais é importante na educação sexual dos filhos.

Com várias mudanças sócio-histórico-culturais, principalmente, pós-ditadura militar, a abertura para o diálogo nas famílias é mais freqüente, mesmo em questões de sexualidade. Entretanto, é fundamental repensar sobre o que Freire (1996, p. 43) afirma: “Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação da realidade”.

Entendendo que dialogar não é “invadir” a vida do outro, e sim, um ato de empenho, de humanismo, Hipérion, bem extrovertido, fala que o diálogo na sua família tem prioridade e que não é de cunho normativo institucional. É claro, há responsabilidade e limites, mas sem aquela dita “repressão”:

Olha só, é mais ou menos assim, na família a gente conversa bastante, brinca sobre esse assunto. Mas não é aquele negócio de conversa que influencia dizendo: tem que ser assim. É mais... Usar camisinha para não engravidar, não perder a adolescência para sustentar filho, ser prevenido, essas coisas. Acho que primeiro tem que ter uma boa relação em casa com os pais, porque a educação em casa em primeiro lugar, depois recorrer para outros meios. Então, pai e mãe, em primeiro lugar.

Para Hipérion, “pai e mãe vem em primeiro lugar”, pois eles são as pessoas essenciais, as incomparáveis que marcam com intensidade numa atitude dialógica seu processo de educação sexual, como este pensamento de Fernando Pessoa: “O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis”.

Como algumas mães recomendam o uso do preservativo aos seus filhos, há pais e mães que preferem educá-los seguindo um cunho normativo religioso. Réia é categórica ao afirmar que sua educação sexual está sendo bem adequada desde a fase da infância, pois, em casa, seus pais sempre procuraram esclarecer suas dúvidas, principalmente com o auxílio de uma obra: “Os jovens perguntam”, devido à sua religião. Ela também aponta suas tias e tios como partícipes na sua educação sexual. Esta titânide inicia dizendo que:

Desde criança eu aprendi tudo sobre relação sexual dentro de casa. Como nós somos da religião Testemunhas de Jeová tem um livro ‘Os jovens perguntam’. Aí tem tudo, tudo. Qualquer dúvida que a gente tem sobre sentimentos, namoro, drogas, relacionamento dos filhos com os pais, inclusive sobre sexo, aí eles ensinam. Então, essa foi uma brecha que meus pais usaram para eu começar a aprender, porque eu lia e não entendia. Foi uma maneira dos meus pais conseguirem me ensinar, com este livro de base bíblica. Eu acredito que fui e estou sendo bem educada sobre isso, pois quando tenho dúvidas vou com os meus pais.

Ceos expressa com firmeza que o diálogo com pai e mãe marcou presença principalmente na adolescência, devido às mudanças físicas:

Eu separo em duas etapas: dos meus 8 anos até os 12 anos; dos 12 anos, quando iniciou minha puberdade até agora. Na segunda etapa, é que começou a melhorar um pouco, porque a gente começa a mudar o corpo. Geralmente, minha educação sexual está sendo feita na família com mãe e pai e acho que está sendo boa.

Na concepção de muitos pais, o diálogo sobre assuntos referentes à sexualidade ganha espaço no seio familiar, principalmente quando ocorrem as mudanças púberes nos filhos. Entretanto, Melo e Pocovi (2002) alertam:

Parece ser senso comum entre pais/mães e educadores/as que apenas com a chegada da puberdade dos/as nossos/as jovens é que se inicia o processo de educação sexual, quando então, somos como que obrigados a “falar sobre sexo” para eles e elas. Como se não estivéssemos sempre falando de sexo e de sexualidade, pois estamos “VIVOS”. (p. 68)

Como seres humanos sempre “VIVOS”, ao perceberem o diálogo como ato fundamental nos seus processos de educação sexual, vai surgindo na fala dos titãs e das titânides, a figura materna, na qual a maioria deles evidenciam que foram e são educados sexualmente, pela “mãe”. E posteriormente emerge nas falas de dois titãs, a figura paterna nos seus processos de educação sexual.

Iniciando a descrição da figura materna presente nas relações dialógicas desses adolescentes, busco em Bernardi (1985) a seguinte reflexão:

A incapacidade de libertar-se da mãe é coerente com o nosso costume educativo, o qual se funda largamente sobre a magnificência da figura materna, como doadora de vida, e nos apresenta a mulher não tanto como sujeito que doa e recebe prazer quanto como objeto reprodutor. A mulher, não é para os nossos costumes sujeito erótico – ou não deveria sê-lo – mas antes é um objeto que tem por fim o matrimônio e a procriação (p. 105).

Essa magnificência da figura materna, como doadora de vida está ainda muito atrelada à herança histórica e cultural de uma sociedade judaico-cristã. A imagem da mãe na educação dos filhos é importante, mas parece que ainda é atribuída a ela grande parte da responsabilidade, e assim vai sendo percebida mais pelo lado maternal, ocultando-se sua dimensão mulher.

A cultura sobre a figura materna que se revela nas falas deles está ligada à construção do feminino e do materno⁴. Alonso (2004, s/p.) intervém com a seguinte reflexão: “A construção do feminino e do materno não pode ser pensada fora da cultura. Pelo contrário, alguém se torna mulher ou mãe no interior dos mitos criados pelo imaginário social e cultural”. Assim, cada sociedade vai construindo e reconstruindo também significações que

⁴ A construção do feminino e do materno. (ALONSO, 2004). Disponível em: <http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/a_construcao_do_feminino_e_do_materno.htm>. Acesso em: 6 out. 2009.

dizem o que é ser mãe, mulher, o que é o masculino, o feminino; isso, conseqüentemente, se reflete na educação sexual.

Na vivência sócio-cultural de cada um dos adolescentes, Têmis expressa que a figura de sua mãe foi marcante no seu processo de educação sexual, pois já na infância ela perguntava suas curiosidades à mãe e esta sempre lhe respondia sem “enrolação”:

A minha mãe foi sempre muito de falar tudo para mim, desde que eu era pequena. Quando eu tinha 5 – 6 anos de idade, perguntei para ela: ‘De onde vêm os bebês?’ Ela não me enrolou, me explicou literalmente. [...] Quando eu tive a primeira relação sexual, posso dizer que já sabia o que queria, que era aquele o momento certo. Eu sou um pouco despreocupada quanto a transa, porque minha mãe me levou ao ginecologista. Quando perdi a virgindade contei para minha mãe e logo em seguida ela marcou ginecologista para mim. Não foi uma coisa assim: ‘Ah, meu Deus, agora tenho que esconder da minha mãe!!! Pelo contrário, minha mãe aceitou numa boa. Ela sempre conversou muito comigo, então não foi uma surpresa. Até minha avó me aconselha.

Nessa faixa etária, citada por Têmis, é comum a criança elaborar perguntas sobre sexualidade, principalmente questões referentes, de como nasceu, de onde veio, etc. Nunes e Silva (1997, p. 105) afirmam que a criança dos quatro aos seis anos apresenta questões fundamentais, como: “numa primeira fase, que prossegue no período escolar, a criança formulará suas principais questões como ‘de onde eu vim’, ‘como nascem os bebês’, ‘o que é morte’ e freqüentemente indagações espontâneas sobre a sexualidade dos pais”.

Assim como Têmis, também Mnemosine afirma enfaticamente que desde criança sua mãe a educou quanto à prevenção e responsabilidade quando tivesse relação sexual. Eis o que ela nos revela:

Desde pequena, minha mãe me orientou: “Se você começar a namorar com 15 anos de idade namore, mas com juízo, e se um dia ‘rolar’, use camisinha e me conte tudo. Não ficarei brava se você me contar”. Ela sempre me orientou para não fazer nenhuma ‘burrada’ e depois dizer que não sabia. Assim, quando chegar a hora certa saberei o que fazer, e não fazer. Eu acho que minha mãe quer o melhor para mim. Ela já vem falando essas coisas de sexo também para a minha irmãzinha de 10 anos de idade, desde que ela era menor. A minha mãe diz que não quer me ver parando de estudar para cuidar de um filho, porque seria uma criança cuidando da outra. Eu acho que minha mãe falou todas essas coisas porque ela não quer me ver perder a minha adolescência, o meu futuro por causa de uma criança fora do tempo.

Mnemosine diz que foi educada por sua mãe desde a infância quanto a alguns assuntos sobre sexualidade. Nunes e Silva (1997, p. 18) escrevem: “A infância é o espaço das descobertas e de necessidades tantas que comprometem o adulto a participar da satisfação destas como colaborador sensível do desenvolvimento deste novo ser”.

Hipérion, em situação semelhante, expressa com alegria que sua mãe e avó também marcam positivamente na sua educação sexual. Ele assim relata:

A minha educação, desde pequeno, foi bem legal e bem liberal. A minha mãe nunca me trancou dentro de casa. Eu converso muito com a minha mãe, com a minha avó. Está bem legal minha educação, porque sou bem aberto com minha mãe. Quando tive a minha primeira relação sexual, “abri o jogo” com ela, falei com quem foi, etc. Sempre que tenho dúvidas, antes pergunto para ela.

Fica claro nessas falas que o diálogo sobre sexualidade, de suas mães com elas e eles, desde a tenra idade, foi e continua sendo uma base significativa na vida desses adolescentes. Concordo com a afirmação de Nunes e Silva (1997, p. 13): “O que pretenda-se [sic] ver compreendido no adulto deverá ser buscado na esteira de sua construção durante sua infância, quase sempre vivida no nodal idílio da família patriarcal ocidental”.

Tétis informa que sua mãe esclareceu várias dúvidas e questionamentos sobre as mudanças físicas, próprias da puberdade, que ocorriam nela, mas somente a partir deste período. Mesmo assim, vai revelando tranquilamente a importância da abertura que sua mãe lhe proporcionou para falar sobre sexualidade:

Quando eu menstruei pela primeira vez, aos 13 anos de idade, a minha mãe começou me explicar várias coisas, que eu iria ter isso todo mês, que a partir daí, quando tivesse relação sexual correria o risco de engravidar, senão usasse métodos de prevenção; ela me falou do uso da camisinha. Então, isso tudo tem que ser numa hora apropriada para se falar, onde você se sinta à vontade de falar e com a pessoa certa, como foi com a minha mãe. Eu sempre tive uma relação bem aberta com a minha mãe, talvez por isso ficava mais tranqüila, pois ela me deixou bem à vontade para falar sobre esse assunto.

Essa adolescente registra que, mesmo sua mãe explicando a ela mais na adolescência sobre prevenção e gravidez precoce, sentia-se “à vontade e tranqüila” para falar sobre o assunto. Busco em Freire (1996) a seguinte reflexão:

Uma das tarefas pedagógicas dos pais é deixar óbvio aos filhos que sua participação no processo de tomada de decisão deles não é uma intromissão mas um dever, até, desde que não pretendam assumir a missão de decidir por eles. A participação dos pais se deve dar sobretudo na análise, com os filhos, das conseqüências possíveis da decisão a ser tomada (p. 66).

De forma semelhante também ocorre o processo de educação sexual com Téia, pois sua mãe foi esclarecendo várias curiosidades e dúvidas, principalmente no início da fase da adolescência. Vamos à sua fala:

Eu sempre conversei muito sobre isso com minha mãe. Ela me esclareceu tudo como seria a relação sexual, como eu iria perceber esse momento, como eu deveria me comportar com a prevenção. Quando eu comecei a namorar, um pouco antes, a minha mãe começou explicar, porque eu sempre contei tudo para ela. Conforme eu ia contando as coisas para a minha mãe, ela ia me dizendo assim: ‘Oh, você não pode chegar assim, quando vocês dois estiverem sozinhos e ele tentar alguma coisa, você não pode já ceder. Quando você achar que estiver preparada, daí sim, senão espere’. Eu também fui esclarecida quanto à prevenção para não engravidar, e principalmente, não contrair as DST. Então sempre usei camisinha.

Em suas falas, esses adolescentes apontam a preocupação com a prevenção, principalmente sobre o uso da camisinha, como proteção contra as doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce. Tal preocupação evidencia-se por parte das mães, principalmente para com as filhas, como já assinalou Abramovay *et al.* (2004, p. 214) numa pesquisa realizada com alunos, pais e professores, tendo como foco suas percepções e representações sobre questões referentes à sexualidade, em 13 capitais brasileiras, inclusive Florianópolis. Esta autora apresenta um dado importante sobre prevenção na fala dos pais e mães em relação à educação sexual dos adolescentes que: “de cada 100 pais de alunos pesquisados, cerca de 60 a 80 deles recomendam que seus filhos usem preservativos”. Por outro lado, afirmam: “As mães, mais que os pais, têm o papel de transmitir informações, de insistir no uso do preservativo e até colaborar na compra do mesmo”.

Já Cronos percebe seu processo de educação sexual até hoje com rara participação da figura materna, pois se sentia inibido em perguntar e conversar com ela sobre esse assunto.

Esse titã revela que somente “agora” a mãe conversa com ele mais abertamente sobre sexo:

Eu não tive muito contato de papo sobre sexo com a minha mãe, pois tinha vergonha. A minha mãe começou a perguntar agora para mim o que eu gosto de fazer, o que eu quero fazer, como estou fazendo em relação ao sexo. Está certo que agora eu converso mais com a minha mãe sobre isso, do que antes. É que agora eu tenho mais a cabeça no lugar.

Nesse reencontro consigo mesmo, Cronos percebe atualmente a figura materna como presença importante no seu processo educativo. Entretanto, no período em que sua mãe “não falava” sobre sexo com ele, também o educava. Nunes (1987, p. 116) escreve: “Muitas vezes o silêncio é a medida da repressão. E é preciso encontrar categorias que façam emergir os pressupostos desse conflito repressor e reprimido”. Num processo dinâmico e dialético, seria fundamental compreender a história da sexualidade para superar as “amarras” da repressão que ainda nos prendem, buscando assim a libertação.

Nesse processo dinâmico e permanente, a figura materna está bem presente nos processos de educação sexual da maioria dos adolescentes pesquisados.

A figura paterna surge também na relação dialógica de dois entrevistados nos processos de educação sexual.

Oceano demonstra que a figura paterna foi basilar no seu processo educativo:

Eu acho que o pai deve conversar com o filho, explicar como vão acontecer as coisas, o que pode acontecer se não se proteger. Meu pai sentava comigo e dizia: ‘sempre que você precisar algum esclarecimento me pergunte, venha falar comigo. Ele sempre me explicou muito bem e procurou gente que conhecesse sobre o assunto para depois me explicar. Sempre escutei muito o meu pai e me espelhava nos erros dos outros, para não fazer determinadas coisas erradas.

Ao escutar as explicações do pai sobre questões referentes à sexualidade, Oceano foi criando autonomia nas suas decisões, nas suas escolhas. Freire (1996) reflete:

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (p. 67).

Indo à fala de Jápeto, esse adolescente desvela que seu processo de educação sexual foi marcado pelo “silêncio” da figura paterna:

Eu nunca tive educação sexual em casa; o meu pai nunca me explicou esse tipo de coisas. O certo era meu pai ter me educado sexualmente para no futuro eu não fazer besteira, mas ele não me falava o que era certo e o que era errado. Eu não perguntava para ele, pois sentia vergonha. Gostaria que meu pai viesse mais vezes, conversar comigo sobre sexo, tirar as minhas dúvidas e ele poderia me aconselhar dizendo o que é bom e o que é ruim.

Jápeto expressa que seria importante que seu pai conversasse com ele sobre suas dúvidas, questionamentos e curiosidades relacionadas ao sexo. Mas prefere que o pai tome a iniciativa de chegar até ele para dialogar sobre isso, pois se sente inibido para conversar com alguém, por isso gostaria de mais abertura. Concolato afirma que “é preciso coragem para enveredar-se pelos caminhos dessa relação que sempre esconde algo a mais, por ser tão profunda e enraizada”.

Ao desvelarem a si mesmos que a pessoa que é ou representa a figura materna e/ou figura paterna, é essencial nos seus processos de educação sexual, mesmo que ausentes do diálogo, afirmo que essas pessoas sempre são educadores e educadoras sexuais na vida de

seus filhos, falando ou não, com ou sem diálogo. O que difere são as vertentes seguidas neste processo educativo. Nessa perspectiva, Melo e Pocovi (2002) escrevem:

Como cada geração é educada pela geração que a precede, e temos clareza de que somos uma ou mais gerações que se reconhecem impregnadas de medos, tabus e preconceitos, a adequada educação sexual de nossas crianças vai depender muito do nosso grau de superação dessa herança (p. 69).

Com a reflexão dessas autoras, fica evidente que a “adequada educação sexual de nossas crianças” significa aquela que trilha na firme busca da libertação de todos os preconceitos, tabus, medos, artimanhas, ou seja, a proposta emancipatória. Assim será possível uma vivência mais feliz da sexualidade em todas as fases da vida, inclusive na da adolescência, livre de repressões e aberta para a liberdade com responsabilidade.

Ficou evidente que as pessoas significativas para esses adolescentes nas diversas formações familiares (família nuclear, família homoafetiva, família monoparental, família pluriparental, etc.) - são elementos fundantes nos processos de educação sexual dos adolescentes entrevistados.

Além dessa dimensão primeira, vai brotando na maioria das falas dos entrevistados uma segunda dimensão: a educação sexual no diálogo com amigos.

Dimensão: a educação sexual no diálogo com os amigos

A vivência das relações de amizades dos adolescentes, principalmente com seus pares, é comum e acentua-se na fase da adolescência. Nessa fase eles passam de um “circulo social mais restrito”, que é a família, para um “mundo” social mais amplo. Sobre este “leque” de relações sociais, Tiba (1985) referencia:

Desde criança que o adolescente vem, lentamente, buscando a “sua turma”. Os primeiros relacionamentos são de coleguismo de atividades escolares, esportes, brincadeiras [...]. Deste coleguismo surge a amizade. Enquanto os amigos são fruto de escolha pessoal com um envolvimento afetivo, entre colegas, a proximidade é causada por atividades comuns. Os amigos buscam-se para estarem juntos, atendendo um objetivo interior afetivo. Os colegas são agrupados para atender a algum objetivo exterior. (p. 87).

Nesse universo social mais amplo no qual os adolescentes se inserem estão presentes as relações de amizades com seus pares. Nesse sentido vamos às falas dos entrevistados para

saber o que dizem sobre a dimensão dos amigos nos seus processos de educação sexual. Oceano registra o seguinte:

Eu acho que estou num processo de aprendizagem muito grande. Eu sei o que a gente aprende na “prática”, o que leio, o que escuto, os conselhos dados pelos adultos. Eu tenho amigos que são psicólogos que me dão algumas orientações sobre isso. Quem participa no meu processo de educação sexual são meus amigos mais vividos. Mas escutar os amigos de verdade, não aqueles que hoje são amigos, e amanhã estão te apunhalando pelas costas. O meu grupo de amigos, quando nos encontramos me dão conselhos, pedem para eu ficar “esperto.

Para Oceano, é importante escutar seus amigos mais “vividos” e salienta que se encontra num processo de aprendizagem na vivência destas relações sociais, nas quais sente necessidade da confiança e da “fidelidade” dos seus pares. Erikson (1976) afirma:

Se a fase mais antiga legou à crise de identidade uma importante necessidade de confiança em si e nos outros, então, claramente, o adolescente procura mais fervorosamente homens e idéias em que possa ter *fé*, o que também significa homens e idéias em cujo serviço, pareça valer a pena provar que seria digno de confiança (p. 129).

Na busca de pessoas amigas em que o adolescente possa acreditar e a quem confiar assuntos que sente vontade de dialogar com elas, Réia fala da importância de ter amigos para expor suas dúvidas e questionamentos sobre sexualidade. Eis o que ela nos diz no que se refere às suas amigadas:

Desde criança eu aprendi tudo sobre relação sexual com os amigos íntimos. Amigos íntimos que eu falo, não é discriminação o que vou falar agora, mas não são adolescentes. Porque estes mesmo que queiram nos ajudar, eles não têm o amadurecimento, eles não têm o conhecimento que uma pessoa adulta realmente tem, pois já passou por tudo isso. Os meus tios e tias conversam direto comigo sobre esse assunto, eles são os meus melhores amigos, são pessoas essenciais para mim. Eu acredito que fui e estou sendo bem educada sobre isso, pois quando tenho dúvidas vou com os meus amigos (tios/tias), porque preciso de alguém maduro para me ajudar.

Ela registra que os amigos (no caso, seus tios/tias) são essenciais no seu processo de educação sexual. Conforme ela aponta, prefere criar laços de amizade com estas pessoas adultas, pois já vivenciaram a fase da adolescência e são mais maduras. Assim, esta adolescente estabelece uma relação de confiança com as pessoas mais velhas e percebe nelas um “vasto âmbito imaginativo”, que é o que encontro em Erikson (1976):

Se uma *imaginação* ilimitada quanto ao que se *pode* vir a ser é a herança da idade lúdica, então a disposição do adolescente para dar voluntariamente sua confiança

àqueles pares e pessoas mais velhas que facultam um vasto âmbito imaginativo – quando não ilusório – às suas aspirações é por demais óbvia (p. 129).

No grupo de pares, o adolescente estabelece vínculos de confiança para também se sentir incluído. Na sua fala, Cronos expressa que seu processo de educação sexual é marcado fortemente pelos amigos, com os quais começou a aprender sobre vários assuntos de sexo desde a infância. Eis o que ele nos diz:

Eu comecei a aprender com os amigos quando já tinha 6 ou 7 anos de idade, tem aquelas “brincadeiras”, aqueles “nomes”, sabe. E isso vai aumentando, conforme tu vai crescendo. Conforme tu vai crescendo, vai falando de sexo do jeito que te interessa. Quando eu cheguei aos 14, 15 anos de idade, já era diferente a maneira de falar de sexo. As coisas são relativas. A gente vai falando disso desde pequeno até quando vai crescendo, principalmente o homem.

Reafirmando que as manifestações da sexualidade são expressas em todas as fases de vida do ser humano, inclusive na infância, busco em Nunes e Silva (1997) a seguinte reflexão:

A infância, em sua singularidade, acontece independentemente do reconhecimento que se possa ter de suas dimensões. É a parte da vida em que se dão as primeiras cognições do mundo e das relações que, a partir do ambiente e do sujeito, possam acontecer. Entendemos ser esta a característica mais particular desta fase de nossas vidas. Hoje sabemos que a partir das relações estabelecidas com o mundo no período da infância dependerão, em grande parte, as muitas outras que acontecerão em etapas posteriores da vida de cada um de nós (p. 18).

Partindo das relações estabelecidas com o mundo na fase da infância, Cronos continua sua fala expressando, já na fase da adolescência, quais os assuntos específicos que permeiam as conversas entre amigos, no universo masculino:

Até com 30 anos de idade, quando o homem está na rua com os amigos, eles vão falar de mulher, eles vão falar de sexo. Porque é assim, quando tu está com um amigo na rua, ele fala: ‘Olha só aquela mulher! (Desculpa a expressão) ‘Olha só que gostosa, se eu tivesse ela comigo...’ Piadas assim... É bem interessante, porque homem tem três assuntos particulares quando se encontra com os amigos: futebol, mulher e sexo, só isso. Se tu sai para beber com os amigos, ou numa festa, o assunto é este. Eu cresci assim... A minha experiência é esta: primeiro é sexo, é ficar, é querer beijar na boca, é amasso, para mim é isto. Agora como beijar esta ou aquela guria tu aprende sozinho, na rua. Beijar tu aprende com as tuas amigas, com as gatinhas. Porque os homens são assim, não estou querendo ser machista. Estou te falando como homem, não sei te dizer como mulher, porque não sou uma. Talvez eu tenha aprendido algumas coisas de mulher, sentimentos coisa assim, que tive de experiência com elas. Fora isso, a minha educação sexual foi mais na rua com os amigos. Agora nem tanto, porque eu já vivi bastante, eu já tive bastante experiências.

Ao refletir sobre essa fala de Cronos, percebe-se que ainda vivemos numa sociedade com heranças machistas, na qual geralmente a mulher é vista como alguém para o prazer mecanizado, quantitativo. Na perspectiva de compreender, superar e reconstruir uma sexualidade plena, Nunes (1987) afirma:

A atitude política que nos move é a de buscar romper com o pensamento dominante sobre a sexualidade, que pretende reduzi-la a um amontoado de noções biologistas, instintivas ou institucionais morais. Nosso objetivo é compreender a sexualidade na trama das relações sociais e culturais de cada época humana, explicitar seus determinantes econômicos, mormente os modelos hegemônicos, decifrar seus eixos de sentido e desvendar as contradições dos códigos de poder que a envolvem (p. 23).

Ao desvendar as contradições dos códigos de poder que envolvem a sexualidade, o “ser virgem” ou “não ser virgem” no universo feminino também aparece como um “valor” em cada época sócio-histórico-cultural, conforme os determinantes econômicos. Outros “modismos”, como “beber e fumar”, também fazem parte do universo adolescente. Tétis o registra nesta fala:

As minhas amigas diziam: “Ah você já é velha e ainda não aconteceu sua primeira vez”? Mas nunca me deixei influenciar por isso. As minhas amigas todas já não eram mais virgens, mas eu ficava bem sossegada com isso. Tenho amizade com vários tipos de pessoas, as que fumam, usam outras drogas, etc., mas sei me colocar no meu lugar. Acho que isso também vai de cada um. Por exemplo, estou numa roda de amigos que fumam e eu não fumo, tem pessoas de fora que pensam: “Ah, essa aí está no meio”. Isso também acontece muito. Acho que vai da cabeça de cada um. Mas tem adolescentes com a ‘cabeça fraca’ e acabam se influenciando e falam: “Ah, todo mundo está fumando, porque eu não? Ah, porque é modinha fazer isso, ou aquilo (beber, fumar, deixar de ser virgem), então eu também faço, eu também entro nessa”. Eu não bebo e não fumo, mas estou bem sossegada quanto a essa questão.

No contexto das amizades com os pares, às vezes os adolescentes se sentem influenciados pelos pares em algumas decisões e escolhas pela pressão dos pares. No registro de Tétis fica evidente que sua escolha sobre a iniciação sexual e ao não-uso das drogas, como o fumo e o álcool, foi uma decisão somente dela, sem a influência de amigas e amigos. Sobre a questão da virgindade escreve Nunes (1987):

É claro que a exigência e a imposição da virgindade à mulher e a existência de uma moral de estímulo, para o homem, de práticas sexuais revelam o conteúdo machista de nossa cultura. Mas este mesmo mecanismo pode hoje possuir forma inversa, ou seja, impor à mulher uma necessidade de não ser virgem, uma descompressão sexual, como para o homem, objetual e permissiva. As duas formas são igualmente condenáveis, pois conservam o elemento de imposição social sem um conteúdo ou aproximação pessoal, plenamente humana (p. 46).

Numa perspectiva de refletir sobre elementos de imposição social, tais como: o preconceito e a discriminação referentes às diversas formas de relacionamentos afetivo-sexuais (homossexuais, heterossexuais e bissexuais) é que dialogo com Têmis, no momento em que ela registra sobre sua orientação sexual, como também a dos amigos e amigas que a aceitam no grupo:

A gente por ser homossexual, não tem doença, não tem caráter duvidoso. Uma boa parte dessa aceitação foi devido às amigas e amigos que são homossexuais. A maior parte dos amigos que tenho, são homossexuais. São pessoas maravilhosas. Um amigo meu também escuta freqüentemente: 'Lá vai o viadinho, olha o gayzinho'. Ele fica bravo. Eu falo para ele relevar, porque isso que os outros falam não vai acrescentar nada na tua vida. E você pode até se sentir superior a eles.

Ela enfatiza que, apesar do preconceito com a homossexualidade, encontra apoio nas relações de amizade íntimas que criou no seu grupo. Refletindo sobre as relações de amizade na adolescência Cordeiro (2006) escreve:

É na adolescência que emergem as verdadeiras relações de amizade baseada na intimidade, de acordo com uma maior capacidade em expressar valores como a honestidade, descoberta de si e dos outros e até a verdade e todas as suas consequências na procura do prazer relacional. [...] Junto dos outros adolescentes encontram experiências de vida idênticas para relatar. Por isso escolhem amigos que têm os mesmos interesses, valores, credos e atitudes. Ficam assim mais seguros nas suas relações (p. 510).

Percebendo que nos seus pares poderá encontrar respostas para alguns questionamentos, Jápeto expressa que foi também em seus amigos que buscou esclarecimentos sobre dúvidas referentes à sexualidade. Eis o que ele nos revela: "Muitas dúvidas que eu tinha sobre o assunto, às vezes, eu perguntava para alguns amigos. Até os amigos que não tinham experiência falavam sobre o assunto". Mais uma vez recorro a Cordeiro (2006):

É nesta fase que as relações de intimidade se tornam mais comuns, talvez porque os adolescentes se sintam mais seguros revelando-se mais aos seus pares do que aos adultos e construindo assim o seu próprio percurso de auto-estima e de socialização com o papel de adultos (que em breve lhes será exigido) e de construção da sua identidade. (510)

Mas na fase da adolescência podem existir também grupos de amigos que exercem certa pressão social sobre seus pares. Mnemosine afirma, de forma contundente, que já se sentiu pressionada pelos amigos sobre algumas questões do seu cotidiano como, o tipo de

música que curte, a novela que assiste, o tipo de vestuário, etc., como também, por não fumar e beber. Vamos à sua fala:

Às vezes, muitos amigos te criticam, só porque você se veste diferente, ou você gosta de coisas diferentes. Por exemplo: se eu gosto de Rock, ou ainda, se um dia eu falo que assisto novela, eles ficam me “zoando”. Então, assim é ridículo. Eu acho que cada um ouve e assiste o que quer, o que gosta, a vida é de cada um, portanto faz o que acha melhor para si. Os amigos não mandam em você. E você não é obrigada a fazer o que eles querem. Acho que ninguém manda em ninguém. Eu já me senti pressionada, muitas vezes, por alguns amigos, só que eu não faço o que eles querem. Para mim o que importa é o que eu gosto, o que eu quero fazer. Eles me criticam que sou trouxa porque não fumo. Mesmo assim, eu não fumo, porque faz mal à saúde. A vida é minha e acho que estou fazendo certo. Mas eu gosto de ser eu mesma, não adianta fingir ser alguém que eu não sou.

Com essa revelação expressa por Mnemosine, percebe-se que mesmo sentindo-se pressionada, às vezes, pelo grupo de amigos, nas questões por ela citadas, continua firme na postura de “ser ela mesma” e decidir por suas escolhas, construindo a própria identidade sem a influência dos amigos. Afirma Erikson (1976):

Os jovens poderão tornar-se extraordinariamente dedicados a um clã, intolerantes e cruéis na sua exclusão de outros que são “diferentes”, na cor da pele ou formação cultural, nos gostos e talentos, e freqüentemente, em aspectos mesquinhos de vestuário e gestos, arbitrariamente selecionados como sinais de “ser do grupo” ou “não ser do grupo”. É importante compreender, em princípio, (o que não significa que se justifiquem todas as suas manifestações), que tal intolerância pode ser, por algum tempo, uma defesa necessária contra um sentimento de perda de identidade (p. 133).

Mnemosine revela, também, que prefere guardar para si suas “particularidades”, no seu espaço privado e não torná-las públicas, nem para os amigos:

Ontem mesmo eu estava criticando meus amigos no MSN. Eles me diziam: “ah, você é muito santinha, você não pode ser tímida desse jeito”. Eu falei que é a minha vida, não preciso ficar falando das particularidades. Não é porque eu fiz alguma coisa com um menino, que agora eu tenho que contar para todo mundo. Minha vida não é um troféu. Ontem eu briguei com todos os meus amigos no MSN, por causa disso. Eu coloquei no Link que estava com raiva de todos. E eles me perguntaram porque eu estava assim e eu respondi, porque muitas pessoas ficam me criticando devido o meu estilo. Todas as minhas amigas acham bonito porque já foram com um menino e fizeram algo mais. Elas falam: ‘ah, vou ficar com aquele menino ali e fazer algo mais’. Eu acho isso ridículo, porque a vida é da pessoa.

Fica evidente, no fenômeno desvelado pela adolescente, que nos seus vínculos de amizade, a expressão “fazer algo mais” (transar, relação sexual) enquadra-se no outro extremo do sexo. Ou seja, há algum tempo, transar antes do casamento para a moça era “pecado”, e atualmente o não-transar é banalizado, inclusive pelos amigos. Essas são duas concepções de

sexualidade “normativa e descompressiva” (NUNES, 1987), pois entre elas não há equilíbrio necessário para que o ser humano faça sua escolha e tome sua decisão. Borges e Nakamura (2009), na pesquisa que realizaram com adolescentes entre 14 e 18 anos de idade sobre “Normas sociais de iniciação sexual entre adolescentes e relações de gênero”, fazem a seguinte reflexão:

Não se pode deixar de lado que os adolescentes estão inseridos em uma rede de vínculos de amizade que se constitui em espaço fundamental de socialização. E são os pares que, não apenas, estão sujeitos aos padrões normativos de comportamento sexual, mas também os reforçam em suas relações com seu grupo (p. 2).

No desvelamento das falas desses titãs e titânides sobre seus vínculos de amizade, vai brotando a terceira dimensão: a educação sexual no diálogo com os educadores na escola. A figura do professor e da orientadora educacional também se faz presente pelo diálogo nos processos de educação sexual dos adolescentes pesquisados, no espaço escolar. Dada a importância que a maioria do corpo docente vem reconhecendo à Educação Sexual na escola, mas embasada em pressupostos científicos, políticos e filosóficos, Silva em sua tese (2001, p. 274) afirma: “Temos esperanças que nós educadores e professores poderemos falar de sexualidade humana sabendo nutrir esperanças de amor, em suas mais significativas e amplas manifestações estéticas e políticas”.

Dimensão: a educação sexual no diálogo com educadores na escola

No intuito de compreender a sexualidade em suas amplas manifestações, estéticas e políticas busco em Freire (1996) mais uma reflexão que me alicerça na caminhada de aprendente e ensinante, pois:

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o "maior". Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria existência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (85-86).

Na compreensão de que nos educamos nas relações dialógicas com os outros no mundo, vamos às falas da maioria dos adolescentes entrevistados ao expressarem que na escola, a figura dos educadores também marca presença nos seus processos de educação sexual pelo diálogo. Têmis percebe assim:

Na escola, no ano passado (2008), eu participei de um projeto através de “Oficinas sobre adolescência e sexualidade” com a orientadora educacional; foi bem interessante, porque aprendi e discutimos sobre os Direitos Sexuais Universais como Direitos Humanos que todos nós temos direito. Posso falar que é muito bacana trabalhar assim na escola. Eu gostaria de fazer de novo, é bem legal, pois esse trabalho é muito importante para nós adolescentes.

Têmis revela que vivenciou uma experiência significativa participando de “Oficinas sobre sexualidade e adolescência”, desenvolvidas pela orientadora educacional no ambiente escolar e sugere que esta proposta de trabalho tenha continuidade com os alunos. Para tanto é importante estarmos cientes de que ao trabalhar tal temática precisamos de um sólido embasamento teórico e de responsabilidade, como escreve Silva em sua tese (2001):

Por fim, resta-nos uma palavra de estímulo aos educadores sexuais. A afirmação de sua prática emancipatória sobre as bases de uma concepção científica, histórica, eticamente responsável e politicamente participativa. A determinação de que a sexualidade é uma das mais profundas expressões da condição humana. Daí decorre a necessidade de trabalhá-la no espaço e dimensão educacional-escolar (p. 272).

Percebendo a necessidade de trabalhar a sexualidade no espaço e dimensão educacional-escolar, Cronos diz que o importante é o professor saber também “como chegar até o jovem” para abordar assuntos referentes a esta profunda expressão humana. Eis o que ele nos fala:

Eu acho sinceramente, que a gente é evoluído, mas não tem ainda o conhecimento geral das coisas. Por isso, até tu professora que está fazendo esta pesquisa de como chegar até o jovem que é interessante, é legal. Então é mais interessante tu colocar a cara para ensinar os alunos nas escolas, desde pequeno. É claro de maneira diferente, para cada nível de idade, tu mostra de uma forma, de uma maneira. Mas se tu botar a cara e mostrar da maneira certa, os alunos vão aprender e compreender. Este é um ponto interessante de se fazer nas escolas.

Cronos registra que já na mais tenra idade é interessante que na escola, os educadores trabalhem com seus alunos sobre sexualidade e que se faz necessário um “jeito especial” de falar com eles. Melo e Pocovi (2002), a propósito, assim se expressam:

A qualidade das relações humanas estabelecidas entre professo/a e alunos/as é a grande educadora sexual ou deseducadora sexual na escola. Se essa qualidade foi construída por um/a professor/a que, além de respeitar, aceitar e gostar de seus/suas alunos/as e do seu trabalho pedagógico, gosta de si mesmo/a e se reconhece, tenta superar seus limites, medos e tabus, é aberto/a a mudanças, à revisão dos resquícios de uma educação sexual repressora e busca permanentemente compreender a complexidade da sexualidade humana, teremos com certeza, um ambiente de educação sexual compreensiva (p. 70).

Na busca permanente de compreender a complexidade da sexualidade, é essencial que a qualidade das relações entre professor e aluno seja de uma educação sexual que supere a vergonha, os tabus, os mitos e esteja aberta às transformações. Réia revela que, às vezes, no espaço escolar, também aprendia algo sobre sexualidade.

Tem também na escola que a gente aprendia alguma coisa perguntando para algum professor. Isso quando a vergonha deixava, eu perguntava para alguns professores e eles respondiam, mostravam livros, coisa assim. É claro que na escola a gente também aprende alguma coisa. Não dá para falar eu aprendo tudo com tal pessoa. Todos os momentos surgem informações novas que a gente ainda não sabia.

Ao revelar que na escola também obteve algumas informações sobre sexualidade, essa adolescente expressa que isso acontecia quando se sentia menos inibida. Naomi Vasconcelos (1985, p. 53) afirma: “O medo e a vergonha são intimamente ligados ao sexo e à sua repressão. A única coisa que pode nos liberar é saber o porquê, é ir do efeito à causa”. Com esta reflexão sobre a repressão do sexo, é fundamental que nós educadores busquemos as “raízes” da vergonha sexual para desmistificarmos esta forma de “poder” e assim discutirmos no espaço escolar com nossos alunos.

Tétis também revela na sua fala que vivenciou momentos de “vergonha sexual” quando, na escola, na aula de ciências e biologia, recebeu informações sobre alguns assuntos referentes à sexualidade.

Na escola, na 5ª ou 6ª série começaram algumas explicações de educação sexual, nas aulas de ciências, mas não era muito detalhado, até para não assustar. Já na 8ª série, a professora de biologia começou especificar um pouco mais sobre esta questão, como: métodos contraceptivos, como colocar a camisinha (que vergonha!!).

Para compreender tal sentimento relacionado à vergonha sobre sexo, Figueiró (2009, p. 66) afirma: “O não falar de sexo, seja em casa ou na escola, leva o educando a considerar que este é assunto que não deve comentar, possivelmente, por vergonha. Leva-o a entender que sexo é uma questão misteriosa e não aceita com naturalidade. ‘Enfim que é coisa feia’.”

Percebe-se que o sentimento de vergonha referente às questões sobre sexualidade ainda é recorrente na fala dessas adolescentes. Isso ainda acontece, porque na escola, esse tema é pouco dialogado, ou até mesmo, permanece num currículo oculto. Vasconcelos (1985) escreve:

A história da vergonha sexual aponta para uma rivalidade antiga entre homens e mulheres, uma desconfiança que começou quando, como conta a lenda de Adão e Eva, eles não mais se puderam olhar nus. Nudez aqui não quer dizer só a nudez física, é mais que isso. Estar “nu” diante de alguém é se mostrar como se é, sem medo, com confiança e amor. Adão e Eva não podiam mais estar nus um frente ao outro, porque já havia começado uma briga entre eles, certamente pelo poder (54).

Na busca de superação da “vergonha sexual”, é fundamental que no espaço escolar nós educadores estejamos num contínuo processo de reeducação sexual, para que assim possamos trabalhar uma proposta de educação sexual liberta de tal “poder”.

Já Téia desvela na sua fala uma experiência significativa que vivenciou no espaço escolar, quando estava na 6ª série:

Na escola, na 6ª série do Ensino Fundamental fizemos um projeto, tivemos aulas sobre o uso da camisinha masculina e da camisinha feminina, o uso dos métodos contraceptivos, a pílula do dia seguinte, como tudo acontecia, a ejaculação, o orgasmo. Então a gente recebia o pessoal da saúde na escola. Eles formavam um grupo com 5 alunos e nos orientavam. Depois o nosso grupo ia para outras escolas municipais, aqui da região, se reunir com os outros grupos de alunos, e fazíamos algumas dinâmicas sobre educação sexual. Em seguida pegávamos todas as turmas da 6ª série até a 8ª série para dar palestras sobre o que tínhamos aprendido. Cada grupo pegava a turma designada e explicava para todos os alunos, sobre a prevenção das doenças, da gravidez e distribuíamos camisinhas para eles. Eu gostei muito desse trabalho, porque os alunos se sentiam bem à vontade e participavam das atividades. Eu acho que os alunos ficam mais abertos com a gente, porque às vezes, eles sentem vergonha de perguntar. Na época já tinha menina grávida, nós trabalhamos com aluna grávida, aí a gente orientava. Quando não sabíamos alguma coisa, perguntávamos para quem coordenava o projeto, professores e pessoal da saúde. Sempre que o pessoal da saúde passava na escola distribuindo camisinha, alertavam alguma coisa. Mas não que eles fossem a fundo, pois eram somente 10 minutos que falavam na sala de aula.

Nesse registro de Tétis fica evidente que o projeto, do qual participou na época, coordenado por professores e profissionais da saúde, foi bem interessante e os alunos adolescentes se sentiam bem à vontade e abertos para conversar sobre assuntos como: métodos contraceptivos, uso da camisinha masculina e feminina e outros. Cabe ressaltar, aqui, que o aluno tem direito à informação científica baseada no conhecimento científico, mas também tem direito a uma educação sexual completa. Assim escreve Figueiró (2009):

Educação sexual tem a ver com o direito de toda pessoa receber informações sobre o corpo, a sexualidade e o relacionamento sexual e, também, com o direito de ter várias oportunidades para expressar sentimentos, rever seus tabus, aprender, refletir e debater para formar sua própria opinião, seus próprios valores sobre tudo que é ligado ao sexo. No entanto, ensinar sobre sexualidade, no espaço da escola, não se limita a colocar em prática, estratégias de ensino. Envolve ensinar, através da atitude de educador, que a sexualidade faz parte de cada um de nós e pode ser vivida com alegria, liberdade e responsabilidade (p. 163).

Pelo exposto, ensinar é ir além da prática de estratégias de ensino. Em sua fala, Ceos, faz um alerta sobre como falar de sexualidade na escola com os alunos:

A minha educação sexual está sendo feita com uma abordagem totalmente direta. Por exemplo, um professor, ou outra pessoa de fora (palestrante) chega aqui e fala com palavras categóricas, no sentido correto das palavras, culto. Mas depois de uma semana a gente conversa entre amigos, e às vezes, não se entende muito, o que foi dito naquela aula ou palestra. São usadas palavras que nem todos conhecem.

Diante do alerta que Ceos aponta é essencial repensarmos as estratégias e a linguagem que nós educadores utilizamos na escola para falar de sexualidade. Naumi Vasconcelos (1985, p. 59) afirma: “Falar sobre sexo é a melhor maneira de se vencer a culpa e a vergonha a ele associadas. As pessoas deviam falar sempre quando têm problemas: ao invés de ficar só sentindo, convertê-los em palavras”.

Converter “problemas” sobre sexualidade em palavras, também requer delicadeza, conhecimento científico e responsabilidade. Com isso, quero evidenciar que as palestras referentes à sexualidade no ambiente escolar, ministradas por educadores ou outros profissionais, precisam ser muito bem trabalhadas num contexto de uma proposta de educação sexual emancipatória. Portanto, palestras isoladas, e com discursos rigidamente normativos, ou descompressivos, ou pretensamente terapêuticos, ou numa vertente biológica reducionista, poderão desencadear nos educandos, ainda mais vergonha, medo, culpa, enfim, continuidade da repressão já existente neles.

Ao refletir profundamente sobre as falas desses titãs e titânides, quando desvelam a essência: a redescoberta de Si como ser humano sexuado na relação dialógica com o Outro no mundo, entrelaçada a outras dimensões, penso que o viver de cada um de nós e de todos juntos, poderia ser menos desumanizador se houvesse mais respeito e ética em nossas relações. E na relação das pessoas nas famílias com os filhos, também seria importante que fosse aceito esse “papel de assessores”, como reflete Freire (1996):

A posição da mãe ou do pai é a de quem, sem nenhum prejuízo ou rebaixamento de sua autoridade, humildemente, aceita o papel de enorme importância de assessor ou

assessora do filho ou da filha. Assessor que, embora batendo-se pelo acerto de sua visão das coisas, jamais tente impor sua vontade ou se abespina porque seu ponto de vista não foi aceito. (p. 66).

Afirmando que o adolescente se sente mais seguro quando acredita que na sua família tem alguém, seja quem for, a pessoa que faz parte desta instituição, e na escola tem seus educadores, para escutá-lo, os canais de diálogo vão se estabelecendo na relação de mãe, pai e filho, de professor e aluno, e assim sempre mais surgirá abertura para ambos os lados buscarem a superação dos conflitos que fazem parte da vida.

A essência, a re-descoberta de Si como ser humano sexuado na relação dialógica com o Outro no mundo, entrelaçada com as dimensões, que nelas representam as pessoas da figura materna, da figura paterna, da figura dos amigos e da figura do educador na escola, demonstra como os adolescentes compreendem seus processos de educação sexual.

E prosseguindo com as falas deles e delas, eis o desvelamento da quarta e última dimensão: “a educação sexual no diálogo com as Tecnologias da Informação e da Comunicação: o motor de busca GOOGLE, como nova enciclopédia, e a ‘negociação crítica com o meio televisivo’ como caminho de crescimento”.

Dimensão: a educação sexual no diálogo com as tecnologias da informação e da comunicação: o motor de busca GOOGLE, como nova enciclopédia e a “negociação crítica com o meio televisivo” como caminho de crescimento

Nessa dimensão, todos os adolescentes entrevistados expressaram enfaticamente, em nossos encontros dialógicos, que entre as TIC, a Internet é a que predomina hoje no mundo inteiro, inclusive no “mundo” de cada um deles. Esses adolescentes registraram que quando acessam a WWW (*World Wide Web*)⁵ na Internet, geralmente buscam muitas de suas dúvidas, questionamentos e curiosidades sobre sexualidade no GOOGLE. Assim, para eles e elas, o GOOGLE significa um motor de busca como uma nova enciclopédia em relação à temática.

Como tudo nesse universo tem sua história, o GOOGLE também tem a sua. Por isso, antes de ouvirmos as falas dos adolescentes, vamos conhecer um pouco da origem desta ferramenta. Esta pesquisadora buscou a origem do GOOGLE utilizando o próprio motor de

⁵ *www (world wide web)* – A invenção da WWW deu-se na Europa, em 1990, Centro Européen pour Recherche Nucleaire (CERN), em Genebra, um dos principais centros de pesquisas físicas do mundo. Foi inventada por um grupo de pesquisadores do CERN, chefiado por Tin Berners Lee e Robert Cailliau. [...] O CERN distribuiu gratuitamente o software WWW pela Internet, e os primeiros sítios da *web* foram criados por grandes centros de pesquisa científica espalhados pelo mundo (CASTELLS, 2006, p. 88).

Os titãs e as titânides também se redescobriram seres humanos sexuados, dialogando com a Internet. Eis o que eles e elas revelam sobre essa relação dialógica. Hipérion inicia sua demonstração:

Eu destaco a Internet, porque hoje ela é a principal TIC que move o mundo. Tudo o que tu quiseres, nela encontras. Por exemplo, tu tens dúvidas sobre doenças sexualmente transmissíveis, sobre métodos contraceptivos, camisinha, DST, gravidez, então vai na Internet e aí está o que procuras. O site que eu uso bastante é o GOOGLE. Acho que é uma fonte bem legal e interessante para a pesquisa. Eu acho que a pessoa que quiser se educar sexualmente e tiver dúvidas pode procurar na Internet que vai encontrar muitas coisas, tanto boas como ruins, aí depende de cada um escolher. Como na escola, tem a Internet para os alunos acessarem e isso beneficia muito, porque ela move o mundo hoje, mas acho que não é tudo para todos.

Hipérion registra que na sua relação dialógica com a Internet, utiliza o motor de busca GOOGLE para pesquisar diversos assuntos sobre sexualidade e o considera uma “fonte” que oferece informações interessantes para os processos de educação sexual dos adolescentes. Alerta, entretanto, que na Internet podem ser encontradas informações que contribuem ou não no processo de educação sexual. Carvalho e Pereira (2005, p. 199) atentam que: “É preciso avaliar a qualidade e credibilidade da informação obtida através da utilização de um motor de busca”. Conforme descrevem estes autores, as informações advindas de um “motor de busca”, no caso desta pesquisa o GOOGLE, são inúmeras; portanto, seria importante que os educadores questionassem e refletissem com os adolescentes sobre essa questão nos espaços educativos.

O motor de busca GOOGLE é considerado hoje o que predomina no universo das pesquisas. Monteiro (2008) afirma:

Os motores de pesquisa são, hoje em dia, a principal ferramenta utilizada na Internet, e o motor GOOGLE é, sem qualquer discussão, o rei da pesquisa. A simplicidade da interface, a pesquisa eficaz e precisa, o conjunto vasto de serviços e a gratuidade dos mesmos são as principais razões atribuídas ao seu sucesso (p. 01).

Nesse vasto conjunto de serviços oferecidos pelo GOOGLE, os adolescentes também podem assistir a vídeos referentes aos diversos assuntos que pesquisam na Internet, como Ceos expressa na sua fala:

Eu acho que o meio mais difundido hoje é a Internet. Porque na Internet, a pessoa senta numa cadeira na frente do computadorzinho dela, ou numa LAN HOUSE, ou na escola, digita o que deseja sobre isso, não tem som alto, não tem que incomodar ninguém, pois não é como com o rádio e a televisão que precisa baixar o som, se ela quiser pôr o fonezinho no ouvido e pronto. A gente abre os vídeos na Internet, vê e

ouve e também pesquisa no GOOGLE. É muito mais fácil do que as outras tecnologias que citei. Então na minha educação sexual, a Internet contribui na maioria, pois se formos somar as contribuições das outras três, elas vão perder pela Internet.

Ao dialogar com a Internet, Ceos expressa que esta TIC contribuiu de maneira significativa no seu processo de educação sexual, pois no GOOGLE encontra “respostas” aos seus questionamentos, inclusive com vídeos. Ele também observa que, atualmente, muitas pessoas possuem várias alternativas de locais para acessarem a internet. Para este adolescente, o GOOGLE é a “porta” principal de dados para suas pesquisas, como afirmam Carvalho e Pereira (2005, p. 199): “Pesquisar na Web é uma necessidade e uma oportunidade impensável há alguns anos. Claro que a miríade de informação disponível exige que se aprenda ‘a nadar, a flutuar, a navegar”.

Nesse processo de aprendizagem em “navegar” na Web, os adolescentes se deparam com inúmeras informações sobre sexualidade e algumas são “assustadoras” no seu processo de educação sexual, como expressa Oceano na sua fala:

O “Top” de hoje em dia é a Internet. Você abre páginas e páginas, e algumas, dá até medo de olhar o que tem lá. Às vezes o cara envia uma mensagem por e-mail, você vai abrir e aparece cada coisa... Imagina um adolescente abrindo uma mensagem assim, isso é horrível. É claro que tem o lado bom, tem as propagandas sobre prevenção, nem tudo é negativo. Principalmente no GOOGLE muitas páginas que falam sobre prevenção de doenças, para tomar cuidado com as “famosas” DST. Por exemplo, você quer saber sobre alguma DST, prevenção vai na Internet pesquisa no GOOGLE e encontra muitas informações. Eu acho que a Internet é um dos grandes meios de conhecimento. Na televisão passa aquela propagandinha, mas não é aquela coisa tão aprofundada, como na Internet, é diferente. Na Internet você vai lá pesquisa e fica lendo sobre aquilo que interessa, como por exemplo, um trabalho, uma pesquisa de um sexólogo, você conhece toda essa teoria que faz pensar: Qual é a filosofia disso? O que está por trás desse trabalho? Assim você para e pensa”.

Oceano registra que a internet prevalece hoje como um “grande meio de conhecimento”. Para ele, este meio tem os dois lados: “o positivo e o negativo”, pois, às vezes, algumas mensagens sobre sexo são chocantes, principalmente para os adolescentes. Ele destaca que busca principalmente no GOOGLE assuntos sobre as DST e a prevenção destas doenças, inclusive em trabalhos realizados por sexólogos. Ao dialogar com a Internet, ele aponta que é fundamental refletir sobre tais pesquisas. Alerta semelhante ao de Borges (2007, s/p.):

Muito se discute sobre os eventuais benefícios ou malefícios às crianças e adolescentes decorrentes do uso da Internet. [...] Quando a Internet é utilizada para obter-se informação com vistas à pesquisa, estudos, conversas entre amigos,

notadamente, concluir-se-ia que ela é um bem. Mas, ainda assim, teríamos que especular sobre a fonte de informação e com quem relacionam-se esses jovens.

Para tanto, seria importante que os educadores, nos seus diversos espaços educativos, principalmente na família e na escola, dialogassem com as crianças e os adolescentes sobre o acesso às inúmeras informações que fazem na *Web*.

Nessa compreensão, ter uma postura crítica é essencial, pois, neste imenso espaço virtual, os adolescentes pesquisam diversos conteúdos, inclusive vídeos, assim como revela Cronos nesta sua demonstração, dizendo que a Internet é a “maior fonte de comunicação mundial”. Vamos à sua fala:

A Internet é a maior fonte de comunicação que existe no mundo, porque olha só quantos milhões de pessoas colocam vídeos no You Tube. Eu quero fazer uma pesquisa, vou para a Internet, pois ela é a maior fonte de pesquisa do mundo. Aí tu pesquisa o específico que quiser, por exemplo, eu quero saber as vantagens de algo, vou no GOOGLE procuro e encontro. Uma pessoa que se informa na Internet está estudando, aprendendo. Então pesquisar na Internet sites sobre o assunto aparecem inúmeras informações. Por exemplo, esses tempos eu e minha namorada achamos no site do Jornal Hoje, assuntos sobre o ciclo da menstruação, sobre a gravidez, adolescência no mundo de hoje. A Internet é uma porta enorme para o conhecimento. Os meninos geralmente têm curiosidades de acessar na Internet, filmes pornôs. Porque querendo ou não, é uma comunicação, é um meio de te mostrar o que está acontecendo, é um modo mais avançado, digamos assim. Aí na Internet tem vídeos de sexo (transa), vídeos de filmes pornôs. Eu acho que os homens, os guris acessam bastante isso. As gurias acessam mais sobre o ciclo da menstruação, enquetes sobre os adolescentes, o tipo de menino que elas gostam, é uma realidade diferente. Como é pouco aceito pelos pais que os jovens acessem vídeos pornôs na Internet, tanto que o jovem fica excitado e... vem a masturbação, e eles tem vergonha. Bom, por experiência própria te digo, a gente acessa quando está sozinho, à noite quando os pais já estão dormindo, enfim, quando ninguém está vendo e você se sente livre para se masturbar. O horário principal é à noite e quando não tem ninguém em casa, aí você se sente mais solto, mais à vontade para fazer e vai lá e faz numa boa.

Cronos registra que seu processo de educação sexual na relação dialógica com a Internet acontece através das buscas que faz no GOOGLE, como por exemplo, os vídeos no You Tube. Ele revela também que, com sua namorada, acessou assuntos como: o ciclo da menstruação, a gravidez e adolescência. Já, sozinho, acessa filmes pornôs, pois, segundo ele, é uma curiosidade do universo masculino. Quanto ao universo feminino, as curiosidades sobre sexo na Internet estão mais relacionadas ao ciclo menstrual, ao perfil dos meninos de que gostam e a outras enquetes sobre adolescentes. Este adolescente fecha sua fala relatando sobre a masturbação ao assistir os filmes pornôs na Internet, em horário noturno e principalmente quando os demais familiares já estão dormindo ou não estão em casa.

Sobre o acesso aos conteúdos oferecidos na Internet pelos adolescentes, a reportagem exibida pelo Jornal Globo.com (2009)⁶, destaca que:

A companhia de segurança de computadores Symantec identificou os cem principais termos de buscas realizadas entre fevereiro e julho por meio do serviço de segurança familiar OnlineFamily.Norton, que monitora o uso da internet entre crianças e adolescentes. O serviço está disponível em inglês, mas pessoas de todos os países podem usá-lo. A companhia descobriu que o termo mais popular de busca nessa faixa de público foi YouTube, site de vídeos do GOOGLE. O Google é o segundo termo mais popular, e o Yahoo aparece na sétima posição. Enquanto isso, o site de redes sociais Facebook ficou em terceiro e o MySpace em quinto. As palavras "sex" e "porn" também entraram na lista dos dez termos mais pesquisados, aparecendo nas quarta e sexta posições, respectivamente (s/p).

Já para Réia, acessar a Internet e pesquisar no GOOGLE assuntos sobre sexo é importante, mas alerta que às vezes aparecem informações muito “bombardeadoras” para os adolescentes. Vejamos o que ela nos diz:

Se você for na Internet e digitar qualquer coisa no GOOGLE, como por exemplo, a palavra sexo, aparecem muitas coisas. Você encontra o que é, como é, então são muitas informações no GOOGLE. Para quem não tem esclarecimentos em casa, ou de uma pessoa íntima, a Internet proporciona sim esclarecimentos às dúvidas com certeza. Só que às vezes, ela apresenta também coisas que de início não deveria apresentar. Se você quer saber alguma coisa, tem dúvidas é só buscar na Internet. Então a Internet está ajudando sim, mas depende de cada pessoa. Só que também há casos que não precisam tantos detalhes, coisas que são a mais, sabe. Por exemplo, se alguém quer saber sobre sexo, mas ainda não sabe quase nada, vai na Internet e aparece um monte de posições numa relação sexual. Claro que é importante saber, mas de início, eu acho que o correto é ver o principal, não emendar estas coisas de posições, porque é um bombardeamento. Acho que às vezes, a pessoa pode ficar traumatizada de ver certos jeitos, posições na Internet.

Réia expressou na sua fala que, ao dialogar com a Internet, percebe que determinados conteúdos exibidos pelo GOOGLE são de um teor “traumatizante” para o universo adolescente. Ela reconhece que é importante conhecer sobre sexo, mas não da forma como determinados conteúdos são apresentados, como, por exemplo, “posições numa relação sexual”, pois, de início, tal conteúdo parece ser inadequado para si e para seus pares. Com isso, fica evidente a urgência de uma proposta intencional de educação sexual emancipatória, na escola, para concretizar um diálogo permanente sobre os questionamentos, as dúvidas, as curiosidades das crianças e adolescentes referentes à sexualidade. Nesse sentido, devemos cunhar o diálogo, como prática pedagógica, escutando-os para refletir e discutir sobre suas perguntas, sem dar respostas “secas” e “diretas”, pois isso é essencial. Thompson (2009) sugere aos educadores:

Ao invés de cobrar, conversar. Antes de invadir, procurar saber. Assim como qualquer pessoa, os adolescentes não costumam gostar quando alguém invade a sua privacidade - principalmente se esse alguém é o pai ou a mãe - e criam resistências ao diálogo quando se percebem "invadidos". [...] Impedir que as crianças e adolescentes tenham acesso a determinados programas e sites na internet por meio de filtros bloqueadores não significa que eles vão deixar de encontrar aquilo que desejam na rede. Para psicólogos e consultores em tecnologia, a melhor arma contra os conteúdos impróprios é o diálogo. (s/p).

Ao refletir que o diálogo dos educadores com crianças e adolescentes é a melhor alternativa diante de conteúdos sobre sexo acessados por eles, Tétis também expressa que já acessou no GOOGLE várias informações para suas curiosidades sobre sexualidade, principalmente na faixa etária entre 15 e 16 anos, mas questiona sobre a pedofilia. Eis o que ela nos diz:

Entre meus 15 e 16 anos, eu buscava informações para minhas curiosidades, na Internet - no GOOGLE. Hoje já não busco mais tanto, pois não tenho muita necessidade. Agora, com essa evolução da Internet, como as pessoas podem ter acesso mais fácil para muitas coisas! Hoje, praticamente qualquer pessoa pode ter computador e acessar a Internet. Isso acaba facilitando muito para a própria criança, desde cedo. Eu acho que a Internet é boa para quem sabe usá-la. Como já falei, saber conciliá-la com o diálogo em casa. Como passou uma reportagem sobre a questão da pedofilia, onde falava que antes, quando não havia muito acesso à televisão e à Internet, não tinha tantos casos de pedofilia. Mas daí o questionamento: "Não tinha tantos casos, ou tinha, mas era abafado, ou desconhecido devido à falta de informações? E agora tem muitos casos, mas é mais divulgado, denunciado, por ter mais informações sobre isso na televisão, na internet, ou tem a mesma proporção?"

Tétis revela, nessa fala, que sua relação dialógica com a Internet aconteceu especificamente entre 15 e 16 anos, período em que mais buscou informações no GOOGLE sobre sexualidade. Entretanto, chama a atenção sobre o cuidado que os adolescentes devem ter ao interagir com os diversos conteúdos sobre sexo apresentados por esta TIC, inclusive o da pedofilia. Nesse sentido, a adolescente aponta que a Internet é importante, mas deve-se saber usá-la com criticidade e conciliá-la com o diálogo na família. Sobre o crime de pedofilia busco em Thompson (2009) a seguinte reflexão:

A preocupação com os conteúdos acessados por crianças e adolescentes na Internet tem muito mais razões de ser do que a simples preservação do assunto "sexo", encontrado em páginas de conteúdo impróprio. A Internet é, também, a grande porta de entrada para uma série de crimes virtuais e violências praticadas contra e por adolescentes. [...] É por meio da Internet, também, que grande parte dos casos de pedofilia, hoje, são registrados. Salas de bate-papo e programas de conversa como o MSN e o Skype estão na lista dos mais utilizados por adultos que vasculham a rede em busca de menores de idade (s/p).

Face à preocupação com os conteúdos acessados por crianças e adolescentes, Tétis é categórica ao registrar na sua fala que o diálogo é essencial na família também para usar essa TIC. Assim alerta Müller, citada por Thompson (2009):

Querer saber sobre sexo, buscar informações e imagens relacionadas ao assunto é natural para a idade, e sempre aconteceu. O problema está no fato de isso ocorrer sem critérios, sem que a informação passe pelo crivo de um adulto. A criança, agora, pode agir sozinha, tendo apenas um computador em mãos. Com apenas isso, ela consegue ter acesso a uma série de materiais impróprios para a sua idade e corre o risco, inclusive, de se tornar vítima de crimes na internet, como a pedofilia. Quando uma criança formula uma pergunta sobre sexo, ela, na verdade, passou por duas outras etapas anteriores, que foram: se perceber enquanto ser sexual e formular uma hipótese a respeito do assunto. Se ela pergunta e não recebe resposta ou se não possui alguém de confiança a quem perguntar, ela busca a resposta em outro lugar. É claro que, independentemente disso, a curiosidade vai existir. Mas o diálogo é sempre fundamental, tanto para que os pais ganhem a confiança da criança quanto para que possam transmitir os seus valores a ela (s/p).

A autora registra que a criança, ao perguntar sobre sexo para alguém não recebe resposta, poderá buscar informações noutro lugar; assim também ocorre com os adolescentes. De forma semelhante, ocorreu com Jápeto, quando sentia vontade de perguntar ao seu pai e, devido à sua inibição, permanecia calado. Por isso procurou respostas na Internet e a elege como “fonte” de pesquisa que utiliza para acessar informações sobre sexo. A respeito das buscas no Google, ele diz:

Hoje, no caso da Internet... Hoje se não existisse a Internet não teria a fonte para eu procurar o que quisesse, porque meu pai não me explicava, por vergonha mesmo, e eu também. Eu nunca tive educação sexual em casa; então eu usava a Internet para pesquisar várias dúvidas e acabava aprendendo informações sobre isso. Eu buscava muito no GOOGLE.

Esse adolescente registra que seu processo de educação sexual também acontece na relação dialógica com a Internet e dá-se, principalmente, pelo não-diálogo na família. Permeado de dúvidas e questionamentos sobre sexo buscou uma “saída”, acessando no GOOGLE para obter respostas às suas perguntas.

Atualmente, para a maioria da geração desses adolescentes, essa TIC faz parte do seu cotidiano. Aldemir Silva (2009) afirma que:

Fazer uma pesquisa sem usar o GOOGLE, se informar sem acessar determinado sítio de notícias, fazer compras de determinado artigo, consultar a lista telefônica ou entrar em contato com um amigo, é algo impensável sem o uso desse meio. [...] Para a nova geração, a tecnologia faz parte da vida (p. 09).

É impensável não usar o motor de busca GOOGLE para pesquisa, também para Têmis. Assim ela expressa:

Na Internet, tem sites de pesquisa maravilhosos, e quando eu estou com alguma dúvida e não tem ninguém que possa me responder, joga no GOOGLE e tenho a resposta. É engraçado, porque já joguei dúvidas no GOOGLE e aparecem muitas explicações interessantes e importantes.

O diálogo que Têmis vai construindo com a Internet vem contribuindo para seu processo de educação sexual, pois, quando tem dúvidas sobre sexualidade e não encontra respostas com outros seres humanos que estão à sua volta, as busca no GOOGLE e até hoje encontrou diversas explicações que sanaram seus questionamentos. Vasconcelos et. al. (2009, p. 14) escrevem: “O Google, como outros buscadores, é alimentado pelas nossas palavras-chave que permitem ao seu robô fazer inserir campos associados e modelizá-los dentro desta pesquisa de solicitações”. Estes autores registram também que o GOOGLE tenta recobrir um panorama de linguagens:

O Google tenta recobrir um panorama de linguagens. Como de igual forma seguem o *Yahoo e o Bing* – novo recurso da *Microsoft* – mas, sem a diversidade que o Google abocanhou nos últimos anos, o que fez dele um espigão de ferramentas a serem balizadas sob o espectro educacional. (p. 14)

Mnemosine revela que seu processo de educação sexual é imbricado pelo diálogo que vai estabelecendo com a Internet, pesquisando assuntos sobre sexualidade no GOOGLE:

Na Internet eu pesquiso no GOOGLE, algumas coisas sobre camisinha, gravidez na adolescência e métodos contraceptivos. Na Internet, eu encontro de tudo e mais um pouco, por exemplo, se eu quero saber sobre gravidez, eu coloco no GOOGLE e encontro inúmeras explicações.

Para Mnemosine, dialogar com esta TIC é fundamental, pois, sobre a gravidez na adolescência, os métodos contraceptivos e a camisinha, ela vem buscando informações no GOOGLE e encontra muitas explicações que respondem aos seus questionamentos. Aldemir Silva (2009) afirma:

As novas formas de comunicação possibilitadas através da rede, misturando texto, som e imagem, causaram uma revolução nos hábitos e costumes, característicos da cibercultura. Os jovens passam mais tempo online e interagem mais através da Internet do que em qualquer outro meio de comunicação. (p. 09)

Nessa interação com a Internet, Téia é a última adolescente que registra sua busca no GOOGLE para pesquisar assuntos sobre sexo no contexto biológico, como também curiosidades sobre o corpo masculino:

Eu sempre pesquiso no GOOGLE, mas mais a parte da anatomia, da biologia humana para trabalhos escolares. Fora isso, pesquiso curiosidades para conhecer melhor o corpo masculino, porque o feminino a gente já conhece, então se tem interesse em conhecer o corpo do homem, como ele age, quais são os impulsos na relação sexual, enfim, o que se passa pelo corpo do homem.

O registro de Téia evidencia que, no seu processo de educação sexual, a Internet também faz parte e de forma positiva, pois ela busca no GOOGLE diversas questões referentes ao corpo masculino, principalmente sobre o que ocorre no momento da relação sexual. Melo (2004, p. 51) afirma: “O corpo é o veículo de ação do Ser no mundo, e ter um corpo significa estar em um meio definido com o compromisso decorrente dessa implicação, pois ele habita o gesto assim como o gesto o habita”. Ao refletir sobre o registro da autora, é fundamental compreender que o ser humano é sempre um Ser-corpo-sexuado.

Nesse sentido, adolescentes e adultos, utilizam o motor de busca GOOGLE para seus diversos tipos de pesquisas. Vasconcelos *et. al.* (2009, p. 12) escrevem sobre uma pesquisa realizada com 80 alunos universitários: “A eleição do Google search como principal motor de busca na web foi perfeitamente demonstrável entre os alunos pesquisados, já que, cem por cento dos mesmos o utilizam em suas buscas várias na rede mundial de computadores”.

Na relação dialógica com a Internet de cada um dos adolescentes pesquisados ficou evidente que esta TIC faz parte dos seus processos de educação sexual e assim a elencam como “número um” no seu mundo adolescente hoje.

Importante registrar que o “meio televisivo” também aparece entrelaçado às falas sobre a Internet. Desses dez adolescentes, seis estabeleceram uma “negociação crítica com o meio televisivo”, ao dialogar com esta TIC. Antes de ouvirmos suas falas, vamos a uma reflexão de Orofino (2005):

Os espectadores estabelecem relações de negociação com o meio televisivo, dentre elas a apropriação, mas também a recusa e a contraposição. O telespectador além de assistir TV, é também filho em uma família, aluno de uma escola, membro de um grupo de amigos e pertencente a um grupo sociocultural específico, onde se distingue devido ao gênero, idade, orientação sexual e religião por exemplo. Portanto, os cenários socioculturais agem como mediadores no processo de recepção, pois o telespectador “não nasce pronto, mas se faz, ao longo da sua experiência da vida” (p. 63).

Ao afirmar que o espectador “não nasce pronto”, mas se constrói e se re-descobre ser humano sempre sexuado na relação com o outro, vejamos que compreensões os adolescentes entrevistados manifestaram em suas falas sobre a “negociação crítica com o meio televisivo como caminho de crescimento”, no sentido de ele contribuir, ou não, nos seus processos de educação sexual.

Jápeto abre sua demonstração bem objetiva, dizendo o seguinte: “Percebo bem pouco por parte da televisão, porque a única coisa que passa é um comercial de prevenção a AIDS usando camisinha no carnaval. Hoje em dia não existem muitas informações que precisamos sobre sexo na televisão”.

Ele registra que, quanto à prevenção, o meio televisivo poderia ser mais categórico com informações sobre sexo, essenciais e amplas para sua vida, como a prevenção das DST e a gravidez na adolescência. Esse titã acrescenta que tal TIC não contribui de forma significativa no seu processo de educação sexual, principalmente quanto à prevenção. Sobre isso afirma Strasburger (1999):

Uma das principais mensagens obtidas das novelas é que os adultos não usam contraceptivos e, na verdade, não planejam realmente o sexo. [...] Infelizmente, esta mensagem ajusta-se a própria ambivalência dos adolescentes sobre o sexo e ajuda a explicar que as razões principais dadas por adolescentes sexualmente ativos para não usarem contraceptivos são que o sexo “simplesmente acontece” e que “não houve tempo de preparações” (p. 59)

Na compreensão de Ceos várias redes do meio televisivo não priorizam programas de educação sexual de forma crítica, construtiva. Assim expressa ele:

Mas pegando as diversas redes de TV não abordam sobre isso, quase não tem programas sobre educação sexual. Se tem, às vezes, passa de madrugada e ninguém vai acordar nesse horário para assistir um vídeo sobre sexualidade. Então somente os canais educativos que são poucos.

Para ele, o meio televisivo deixa a “desejar” no seu processo de educação sexual, pois são raros os programas de educação sexual com uma proposta emancipatória apresentados e em horários de audiência. Wolton (2007) registra:

Se esconder atrás de “bons” índices de “maus” programas prova algo que se sabe desde sempre: é mais fácil nivelar os cidadãos e os telespectadores por baixo do que por cima. E se o público assiste a programas ruins, é menos por apreciá-los do que porque estes lhes são oferecidos. Os programas de baixa qualidade dizem menos sobre o público do que a representação que lhes é feita por aqueles que os produzem e os difundem. Em poucas palavras, diga-me que programa assiste que lhe direi qual é a concepção de público prevista na mente daqueles que o produziram (p. 72).

E assistindo a programas televisivos “ruins” é que também Oceano direciona seu foco de “recusa” para aqueles (des)educadores como: propagandas, jornais, novelas e filmes. Ele relata que:

São muitas propagandas de cigarros e bebidas. A molecadinha, os adolescentes ficam vendo cenas como: ‘Ah, vamos chamar o bando para acabar com aquela outra lá’. ‘Vamos acabar com aquele cara, pois mexeu com a minha namorada’. Aí vem o jornal na TV e diz: ‘morreram tantas pessoas disso e daquilo, noutra lugar está acontecendo isso de violência, etc.’ Você assiste um filme na televisão, é de violência. Tem também filmes como o American Pie que apresenta uma influência sexual muito grande, mas não de maneira legal, e o adolescente não está preparado. Ele precisa conhecer sim, mas não desta maneira, porque quando o adolescente vê isso pode dizer: ‘Ah, mas lá eles fazem isso e aquilo, então é assim que eu vou fazer também’. Aí vai pelo que vê na televisão. Tem também as novelas que mostram o cara fazendo isso e aquilo mais para conquistar uma gurria... ou o cara casa com uma gurria, mas ama outra... Poxa, isso não é nada bom.

Fica evidente na fala de Oceano que ao dialogar com o meio televisivo, percebe que este não contribui de maneira positiva no seu processo de educação sexual, pois para ele estão presentes em alguns programas e propagandas várias pressões sociais, a (des)educação da mídia, como afirma Cogo *et al.* (1998, p. 139): “Fica claro que a TV exerce a função de educadora, mesmo que essa função seja vista de uma perspectiva dualista em que a televisão assim como educa pode também deseducar”.

Para esse adolescente, o meio televisivo é uma TIC que geralmente também influencia de forma negativa seu processo de educação sexual:

Eu considero a televisão muito negativa. Apesar de eu gostar de assistir, acho que tem algumas coisas que ela passa extremamente destrutivas para o ser humano. Ela tira a capacidade de pensar do ser humano, porque você está assistindo e aparece tudo mastigado, você não pensa. Não é como você pegar um livro, pesquisar, ler interpretar para entender, ou pegar um jornal e ler uma matéria para entendê-la. Na televisão não, vão falando e você absorvendo. Vão passando o que eles querem que você saiba.

Semelhante à fala de Oceano, também Réia manifesta sua crítica, principalmente às cenas pornográficas e cenas de adultério exibidas pelo meio televisivo por meio das telenovelas, filmes, etc. Ela diz:

Eu não costumo ver pornografia, filmes que tenham cenas assim, mas se coisas assim de relâmpago passa na televisão, troco de canal, porque não gosto e não me sinto bem. Mas se você ligar a televisão de madrugada, porque perdeu o sono, aparecem muitas coisas de pornografia, de imoralidade. Então, a mídia mostra, mas a gente tem que ter um cuidado maior com isso. Além disso, a televisão expõe muito

bem, entre aspas o que vou falar: o “adultério”. Aparece um casal que tem relação sexual, depois com outra/outro e isso até numa questão de horas. Ou acontece relação sexual entre várias pessoas, ao mesmo tempo. Acho que isso estimula muito a traição. Uma pessoa termina um relacionamento e já está com outra. Ou está com um por causa do outro, principalmente, nas novelas, nos filmes também, só que filme é uma história. Novela também é uma história, mas está todo dia dentro da sua casa, aquela traição, aquela coisa que está dentro da nossa casa, dentro da nossa mente. É muito difícil falar isso, porque em algum momento da sua vida você volta a pensar naquilo. Eu acho que quanto a isso, dou nota zero para a televisão, com certeza.

Para o processo de educação sexual de Réia, o meio televisivo é percebido de forma negativa, devido à exibição de alguns programas de cunho pornográfico. Nesse aspecto, Reato (2001) afirma:

Especificamente no que diz respeito à programação, vários pesquisadores têm chamado atenção para as telenovelas, de maior conteúdo sexual que os outros programas e que costumam retratar o que há de mais sensacionalista na sexualidade dos adultos: o sexo extraconjugal é mostrado oito vezes mais que o sexo entre cônjuges, e diversas vezes de maneira impessoal, sem emoção, explorador (p. 76).

Téia diz que no meio televisivo fala-se pouco sobre prevenção; mesmo assim, ela fica atenta para utilizar aquilo que possa contribuir no seu processo de educação sexual. Em sua opinião, isto ainda não é o suficiente para “aprender mesmo”:

Na televisão fala-se um pouco sobre prevenção, a gente presta atenção, é muito importante, porque se prevenir é ficar seguro, é ter segurança para os dois. Então, na televisão a gente vê alguma coisa, pois às vezes, se tem vergonha de perguntar, então se escuta um pouco, mas eu acho que ainda não é o necessário para aprender mesmo.

Ao registrar na sua fala que o meio televisivo deixa lacunas quanto às temáticas sobre sexualidade, como por exemplo, “sexo seguro”, busco em Strasburger (1999) a seguinte reflexão:

Os adolescentes freqüentemente vêem a si mesmos egocentricamente, como atores em sua própria “fábula pessoal” (Elkind, 1993, p. 72), na qual as regras normais (por ex., manter relação sexual sem proteção pode levar à gravidez) são suspensas – exatamente como na televisão (p. 57-58).

Já Mnemosine expressa que o meio televisivo é favorável ao seu processo de educação sexual e que sua postura diante do que assiste é mais questionadora do que somente absorvedora. Eis o que ela nos diz:

Minha mãe não me proibia de assistir filmes que tivessem algumas cenas do cara beijando a mulher, essas coisas, não coisa pornô. Eu assisto filmes durante o dia, às vezes à noite, porque temos SKY. Quando minha mãe está em casa assisto com ela. No Canal Futura também passa coisas bem interessantes. Outro dia, eu estava assistindo com minha irmã um programa que falava “De onde vem o sal”. Logo em seguida apareceu uma menina perguntando ao seu pai “De onde vêm os bebês”, e um médico explicou tudo bem certo. Eu acho que hoje em dia, se os meninos e meninas fizerem coisas erradas, não é por falta de informação, pois está tudo muito avançado. Na televisão passam as diferentes maneiras de se prevenir.

Essa adolescente, ao dialogar com o meio televisivo, se dá conta que alguns canais apresentam programas interessantes, com informações científicas corretas. Na compreensão de Mnemosine, tal meio exhibe também formas de prevenção quanto à gravidez na adolescência e DST. Ela também assiste a filmes geralmente no período diurno e, às vezes, junto com sua mãe, que não a proíbe de assisti-los, desde que não sejam de teor pornográfico.

Ao refletir sobre a fala de Mnemosine, nota-se que, mesmo assistindo a diversos programas, ela busca uma criticidade diante do que ouve e vê apresentado pelo meio televisivo, pois é educativo, como descreve Gomide (2002):

A televisão é educativa, certamente. Devemos estar atentos para o que ela está ensinando. Há mais sexo, estupro, violência, adultério, na televisão que na vida real, segundo Strasburger (1999). Os pais ou educadores devem discutir com os filhos ou educandos sobre o conteúdo do filme assistido, procurando levantar outras alternativas, não violentas, para o problema apresentado. Conversando, passamos a refletir sobre valores e ações e certamente construímos uma relação educativa de melhor qualidade (p. 18).

A grande maioria deles e delas expressou nas falas que é essencial a busca de uma compreensão crítica perante a programação exibido pelo meio televisivo. Neste intuito, o debate sobre essas questões, nas diversas instituições educativas com os adolescentes, é fundamental, pois, ao fazermos esta ponte com eles, poderemos trilhar um caminho mais crítico e aos poucos sair desta obscuridade.

Ao refletir sobre o universo de diálogos desses titãs e titânides, sempre contendo os mais diversos sentimentos que influem sobre a compreensão de seus processos de educação sexual, dos quais brotou a essência: a re-descoberta de Si como ser humano sexuado nas relações dialógicas com Outro no mundo, aprofundada com o entrelaçamento das dimensões, percebi também, no desvelamento das suas falas, que foram surgindo alguns caminhos pedagógicos com a ajuda dos filhos do GOOGLE. Estes caminhos serão elencados e refletidos no próximo capítulo.

Figura 10 - Téia

Fonte: <http://www.garrettandgilliard.com/files/nemesis.JPG>.



Figura 11 - Jápeto

Fonte: http://astroblogando.blogspot.com/2009_09_01_archive.html.

CAPÍTULO IV

APONTANDO ALGUNS CAMINHOS PEDAGÓGICOS COM AJUDA DOS FILHOS GOOGLE

Criar meu web site
Fazer minha home-page
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada
Um barco que veleja ...

(Composição: Gilberto Gil)

Nessa trajetória de escutar os adolescentes fui percebendo os fenômenos dos seus mundos “vividos e não vividos”, brotados de sua única essência: a re-descoberta de Si como ser humano sexuado nas relações dialógicas com o Outro no mundo, aprofundada no delicado entrelaçar com as dimensões, mas “gigante” como Gaia e Urano, os “deuses” que conceberam seus filhos, os heróis titãs; e suas filhas, as heroínas titânides. Atribuo, também, a grandiosidade desta essência como a palavra “GOOGOL”, expressão do sobrinho de Kastner, quando o tio lhe perguntou que nome ele daria a um número imenso...

Na imensa gama de diálogos destes adolescentes, ainda os escuto dizendo que há um campo de possibilidades, principalmente no espaço escolar, familiar e com as Tecnologias da Informação e da Comunicação para se trabalhar uma proposta intencional de educação sexual emancipatória, que poderá contribuir ainda mais de forma positiva nos seus processos de educação sexual. Na busca dessa utopia Melo e Pocovi (2002) refletem:

Uma abordagem de educação sexual emancipatória é visualizada como intervenção qualitativa, intencional, no processo educacional que sempre está ocorrendo nas relações sociais. [...] Não existem receitas, já que é tudo uma construção pessoal e social, mas certamente podemos dizer que é uma busca de reconstrução consciente e participativa de um saber amplo e universal sobre a dimensão humana da sexualidade, sem distinção de qualquer ordem, e essa reconstrução deve começar dentro de cada um espalhando-se para o coletivo. Não pode ser apenas uma reprodução acrítica do que está posto na sociedade (p. 37-38).

Para a ressignificação do processo de educação sexual, que deve começar por cada um de nós educadores e educadoras (o corpo individual), e depois expandir-se nas relações dialógicas com o outro no mundo (corpo coletivo), é essencial que também se compreenda que o ser humano tem “liberdade de escolha, em vez da escolha da liberdade proposta por outros” (MELO, 2004, p. 239). Assim também, os adolescentes pesquisados deixaram

registrados, nas suas falas em nossos encontros, que na sua “liberdade de escolha” brotaram vários caminhos pedagógicos para uma proposta intencional de educação sexual emancipatória.

Estes caminhos poderão ser trilhados no espaço escolar junto com eles, tendo como convicção que “só há escolha livre se a liberdade se compromete em sua decisão e põe a situação que ela escolhe como situação de liberdade” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 585). Os adolescentes pesquisados descobriram que o contexto sócio-histórico “passado e presente” da sexualidade pode ser reconstruído com a “luta titânica” de cada um, nesta fase de intensas mudanças biológicas, psicológicas e sociais - que é a adolescência e apontar algumas alternativas para um futuro que não está distante, mas bem próximo e que começa “num agora”.

Na senda desta caminhada científica e sempre dialógica com seres humanos descobri, nos adolescentes entrevistados, seres que se redescobriram seres sexuados nas relações com o outro no mundo, compreendendo seus processos de educação sexual, sempre imersos no diálogo. Volto, por isso, às falas deles e delas para colher a esperança de uma proposta de educação sexual intencional emancipatória em interface às Tecnologias da Informação e da Comunicação. O que escutei deles, me remete ao que Kenski (2007) fala sobre o uso das TIC de parte do corpo docente e discente:

O que se propõe para a educação de cada cidadão dessa nova sociedade – e, portanto, de todos, cada aluno e cada professor – é não apenas formar o consumidor e usuário, mas criar condições para garantir o surgimento de produtores e desenvolvedores de tecnologias. Mais ainda, que não aprendam apenas a usar e produzir, mas também a interagir e participar socialmente e, desse modo, integrar-se em novas comunidades e criar novos significados para a educação num espaço muito mais alargado (p. 66-67).

No intuito de criar e recriar novos significados para uma educação sexual emancipatória, num espaço mais abrangente em interface às Tecnologias da Informação e da Comunicação, eis alguns caminhos pedagógicos apontados pelos adolescentes do GOOGLE que foram emergindo no desvelamento de suas falas em nossos encontros dialógicos.

Início com Têmis, que demonstra esta proposta:

Eu gostaria que tivesse uma matéria na escola, seria bem interessante. Porque não tem. Sabe; cada dúvida que pinta na nossa cabeça, jogar no GOOGLE, ou consultar o ginecologista. Seria bem legal ter mais informações e debates sobre isso numa matéria, na escola. Acho que todo mundo iria se interessar, porque querendo ou não, tem gente que fala: “Ah eu não tenho dúvida, nenhuma dúvida sobre isso”. Mas todo mundo, alguma dúvida sempre terá. Não é uma dúvida, são várias, por isso deveria ter uma matéria na escola. Esta matéria de sexualidade deveria ser ministrada por

alguém que tivesse conhecimentos suficientes para trabalhar os assuntos. Alguém do Posto de Saúde, ou da escola mesmo, alguém que tivesse cursos sobre educação sexual. Acredito que seria uma aula muito interessante.

Têmis sugere que a escola tenha uma disciplina específica para trabalhar assuntos sobre sexualidade, a ser ministrada por um educador com embasamento teórico e capacitações nesta área. Segundo a adolescente, ter um espaço curricular específico para se informar, discutir e refletir sobre tal temática seria válido, pois pesquisar no GOOGLE as dúvidas é interessante, mas cada dúvida que surge poderia ser mais dialogada com o grupo de adolescentes.

Esse caminho pedagógico apontado por Têmis nos sugere repensar nossas propostas pedagógicas sobre educação sexual nas escolas, assim como afirma Silva (2001):

O trabalho de Educação Sexual só pode ser alcançado por quem despertou e percebeu que há muito que aprender sobre Sexualidade para poder colaborar com o trabalho de humanização das relações sociais. O educador deve ultrapassar a tarefa de acumular ou reproduzir meramente as informações (p. 255).

Na busca do entendimento que o educador precisa ultrapassar a tarefa de “transmissor de informações”, também alguns assuntos sobre sexualidade que os adolescentes pesquisam na Internet deveriam ser discutidos e refletidos pelos educadores com seus alunos. Têmis expressa que:

Na Internet poderia ter mais sites sobre educação sexual com palavras chave. A gente acha, mas na maioria das vezes fala de: gravidez na adolescência, DST, métodos contraceptivos, a camisinha que a gente tem que usar sempre. Talvez mais sites com conteúdo sobre isso, mais explicativo. Poderia também ter sites, onde a gente pudesse se inscrever para quando aparecer notícias, matérias novas, o próprio site nos enviasse uma mensagem por e-mail também via celular. Poderia até se colocar uma matéria de educação sexual num site com diversas atividades para a gente interagir, como quem acessa construir uma história sobre o assunto, tipo um gibi. Mas reafirmo, com certeza, na escola deveria ter uma matéria que abordasse assuntos sobre sexualidade.

Essa adolescente expressou na sua fala, que geralmente os assuntos sobre sexualidade encontrados na Internet se limitam mais a um contexto de informações. Ela gostaria que estas fossem além, ou seja, quem sabe uma disciplina de educação sexual para os adolescentes interagirem *on-line*. Essa disciplina *on-line* seria articulada por um educador da escola, com embasamento teórico necessário para dar conta desta proposta pedagógica e assim atenderia a sugestão de Têmis de ter uma “matéria na escola”.

Já Tétis sugere que na escola poderiam ser discutidos assuntos sobre sexualidade nas diversas disciplinas:

Na escola poderia ter mais palestras falando das DST, das curiosidades, das dúvidas que os jovens apresentam. Talvez no início, os alunos fiquem meio inibidos, mas no decorrer da conversa eles se soltam para falar. Até nas próprias disciplinas, naquelas mais relacionadas com isso, não sei se seria em sociologia, ou na maioria delas, ou todas, mas seria interessante aprofundar assuntos sobre sexualidade.

Esse caminho pedagógico expresso por Tétis remete a nós, educadores, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - Brasil 1997)¹, nos quais a temática sexualidade foi incluída como um dos temas transversais² com a denominação de orientação sexual³:

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros. [...] Com a transversalidade, os temas passam a ser partes integrantes das áreas e não externos e/ou acoplados a elas, definindo uma perspectiva para o trabalho educativo que se faz a partir delas. É preciso atentar para o fato de que a possibilidade de inserção dos Temas Transversais nas diferentes áreas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física) não é uniforme, uma vez que é preciso respeitar as singularidades tanto dos diferentes temas quanto das áreas (p. 28- 32).

¹ PCNs – Os PCNs constituem-se num conjunto de documentos que apresentam as propostas de estruturação curricular para [...] o ensino fundamental e o ensino médio. Foram elaborados pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC), por volta de 1997 (FIGUEIRÓ, 2006, p. 37).

² Temas Transversais – São seis: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde e Orientação Sexual. Por tratarem de questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 1997, p. 29). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/tet_1.php?t=001. Acesso em: 21 nov. 2009.

³ Orientação Sexual – Figueiró (2006) esclarece: “nos PCNs é usado o termo “Orientação Sexual”. Esse documento elege “orientação” para se referir ao trabalho feito pela escola”. Brasil (2000) citado pela mesma autora (2006) afirma que: “[...] toda família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquela que nunca fala abertamente sobre isso”. E alerta Figueiró (2006): Em nenhum momento, ao longo dos PCNs, encontra-se uma preocupação dos autores em clarear e justificar a opção por “orientação”. Parecem partir do princípio de que isso já é posto e definitivo no campo teórico da educação sexual, quando na verdade, ainda não o é. Segundo meu ponto de vista, a expressão “educação sexual” é mais apropriada porque é coerente com a concepção do método de educação, no qual o educando participa do processo de ensino e aprendizagem como sujeito ativo e não como receptor de conhecimentos, informações e/ou orientações. [...] Por sua vez, a expressão “orientação sexual” diz respeito à direção do desejo sexual do indivíduo, que pode ser heterossexual, homossexual ou bissexual (p. 48-49).

Conforme os PCNs, o tema transversal “orientação sexual” pode ser discutido nas diferentes áreas do conhecimento, problematizando questões relacionadas à sexualidade. O nome transversalidade significa que tais assuntos “transversam”, perpassam os conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas. Mesmo assim, é importante que o corpo docente esteja ciente de que é essencial, antes de tudo, ter subsídios científicos sobre sexualidade e responsabilidade, como afirma Silva (2001):

Se não houver subsídios teóricos para amparar o trabalho docente em todos os temas destacados como transversais, mas principalmente no caso da sexualidade, a investida legal quanto à transversalidade curricular em breve será superada e abandonada, em nome da suposta “incapacidade” dos educadores em abordar a questão, não assumindo sua precariedade como proposta em vista da ausência de suporte teórico para as ações pedagógicas neste campo (p. 255- 256).

Esse suporte teórico sobre sexualidade seria importante que todos os educadores buscassem e faz-se necessário, pois os alunos, carregados de inúmeras informações referentes a essa temática, inclusive pela Internet e o meio televisivo, querem discutir tais assuntos na família, mas principalmente na escola.

Diante disso fica claro também que o diálogo é essencial no ambiente familiar e escolar inclusive sobre assuntos mais delicados como, por exemplo, a pedofilia. É o que manifesta Tétis:

Eu acho que a Internet é boa para quem sabe usá-la. Como já falei, saber conciliá-la com o diálogo em casa. Como passou uma reportagem sobre a questão da pedofilia, onde falava que antes, quando não havia muito acesso à televisão e à Internet, não tinha tantos casos de pedofilia. Mas daí o questionamento: Não tinha tantos casos, ou tinha, mas era abafado, ou desconhecido devido à falta de informações? E agora tem muitos casos, mas é mais divulgado, denunciado, por ter mais informações sobre isso na televisão, na internet, ou tem a mesma proporção?

No registro dessa fala de Tétis fica claro o alerta para o uso da Internet, pois ao acessá-la, há um vasto campo de informações sobre sexualidade e pode ser prejudicial aos adolescentes que só as buscam sem a reflexão crítica. Portanto, há necessidade de diálogo na família e na escola sobre essas questões, inclusive para conhecer como os adolescentes interagem com a Internet. Belloni (2003, p.1) acredita que a melhor maneira de saber é “conhecer os modos como os próprios jovens se apropriam destas TIC e as integram em seu cotidiano, como eles as representam e como percebem as relações com elas”.

Nesse processo de conhecimento da apropriação e interação com as TIC, Ceos revela na sua fala alguns caminhos pedagógicos, dizendo:

Minha sugestão também, é que na escola a educação sexual fosse abordada, quem sabe, uma aula por mês com discussões, debates sobre os temas que os adolescentes querem saber e tem dúvidas. Quem sabe tirar uma matéria que os alunos menos gostam e trabalhar os assuntos sobre isso. As tecnologias trazem boas contribuições na minha educação sexual, porque estão informando, mas uma coisa poderia mudar, por exemplo, seria bom passar vídeos sobre educação sexual para os alunos, pois assim, os adolescentes vão descobrindo e conhecendo as coisas mais cedo. Deveria ser aprofundado mais este assunto em várias matérias. Eu acho que todos esses assuntos sobre educação sexual poderiam englobar mais matérias e estar disponível na Internet. Abordar vários temas de educação sexual, pois a Internet é uma rede que está ligada em tudo.

Ele sugere nos caminhos pedagógicos, que haja discussões, debates nas aulas usando vídeos sobre os diversos assuntos referentes à sexualidade. Assim como também disponibilizá-los na Internet conforme os conteúdos de cada disciplina. Ou seja, trabalhar com a transversalidade do tema educação sexual nas diversas disciplinas, como já foi refletido anteriormente. Sobre o conteúdo deste tema transversal dos PCN, Figueiró (2006) afirma:

O texto que trata da educação sexual nos documentos do PCN é de boa qualidade, [para os educadores] objetivo e útil como forma de introdução ao estudo da sexualidade. Traz fundamentações teóricas básicas e orientações didáticas pertinentes. Considera a sexualidade como uma expressão cultural e a aborda em suas dimensões: biológica, psíquica e sócio-cultural. Salienta a vinculação da educação sexual com a cidadania, a ética e os direitos humanos, assim como com a educação para a saúde. (p. 55-56).

Nessa perspectiva compreensiva, se o tema educação sexual pode “transversalizar” os conteúdos das diversas disciplinas da Educação Básica, conseqüentemente, também pode ser “transversalizado” com o uso das TIC, como o meio televisivo e a Internet.

Jápeto sugere como seria importante que o meio televisivo exhiba mais documentários com temas referentes à sexualidade, como comerciais quanto à prevenção das DST. Ele avalia a Internet positivamente, pois é a fonte para sanar muitas de suas dúvidas. Ele expressa na sua fala:

Hoje em dia não existem muitas informações sobre sexo na televisão. Seria bom que tivesse documentários, mais comerciais com informações alertando as pessoas sobre as doenças, da prevenção. Acho que nas novelas, nos comerciais deveriam falar mais sobre isso. Hoje se não existisse a Internet não teria a fonte para eu procurar o que quisesse.

Esse apontamento de Jápeto à Internet se refere à sua “tábua de salvação”, porque nela ele busca respostas aos seus questionamentos; quanto ao meio televisivo, nos programas que vem apresentando, como por exemplo, as telenovelas e comerciais, poderiam aprofundar diversos assuntos sobre sexualidade numa vertente emancipatória. Na real, o meio televisivo

já exhibe nos seus programas “muito sobre sexo”, mas ainda nas vertentes: médico-biológico, terapêutico descompressiva e quantitativo-consumista. Sobre as telenovelas, Gabriela Carvalho (2009) escreve:

Ao retratar fatos do dia-a-dia, ao trabalhar com personagens que existem na vida real, as telenovelas não só reproduzem hábitos, costumes, normas e valores humanos, como também os dita. E por serem veiculadas pela televisão, as informações são acessíveis a todos, sem distinção de pertencimento social, classe ou região (p. 66).

Face ao que é “ditado” pelas telenovelas e por outros programas televisivos, especificamente sobre sexualidade, abre-se um leque para dialogarmos no espaço escolar com os alunos de maneira questionadora e crítica.

Oceano, de maneira semelhante, também aponta caminhos pedagógicos para a educação sexual numa proposta emancipatória. Relativamente ao meio televisivo ele sugere:

Eu gostaria que fosse muito mais positivo no sentido de ter mais conhecimentos que nos fazem pensar mesmo. Fazer um programa convidando professores que tenham muitos conhecimentos sobre educação sexual, abrir uma linha ao público, ninguém precisa se identificar para perguntar suas dúvidas, curiosidades sobre sexualidade como: DST, prevenção, assuntos sobre como a ciência e tecnologia está avançando para descobrir vacinas para a cura da AIDS e outros. Acho que outra idéia seria reunir um grupo de professores, sexólogos e representantes de jovens e uma platéia de jovens colocando-os para um debate sobre educação sexual, confrontando as idéias. Acho que isso é bem mais interessante para mim, do que assistir aqueles programas que é uma coisa que não tem cultura. Acho também, que até nas aulas de Tele Curso que passa poderia ter assuntos sobre educação sexual. Mas os horários então deveriam ser mais alternados, como à tarde para atingir os adolescentes que estão em casa, de manhã e à noite para os adultos que trabalham durante o dia, pois os adultos também não sabem tudo sobre isso.

Percebe-se que há um campo de possibilidades para se “fazer diferente” também no meio televisivo, com programas críticos e questionadores sobre sexualidade como aponta Oceano. Quanto aos programas “descompressivos”, urge também a necessidade que os educadores dialoguem sobre eles com os adolescentes, pois, como afirma Vasconcelos (2002, p. 100): “Uma coisa é o que a TV apresenta; outra é o que os usuários fabricam a partir dela. As relações pessoais mostram-se importantes na *fabricação* que realizam com o que a TV apresenta”. Seguindo esta mesma linha, Oceano indica um caminho para a Internet:

A Internet já contribui mais sobre isso, mas poderia, por exemplo, na página do Orkut, que é uma das mais acessadas no mundo, acrescentar um link sobre educação sexual, a pessoa abra e possa pesquisar sobre vários assuntos que lhe interessam: DST, métodos contraceptivos, prevenção, os avanços da ciência e tecnologia na cura de doenças, adolescência, etc. Poderia ter algo assim, e não, só propagandas de bens

materiais como tantas aparecem. Assim as pessoas teriam mais conhecimento, mais cultura, pois para mim o bem mais importante para alguém, é o intelectual. Quanto mais conhecimento uma pessoa tiver, melhor, pois não cometerá tantos erros na sua vida, ela será mais prevenida, mais cabeça, antes de fazer qualquer coisa. Eu acho que está faltando muito isso para as pessoas pararem para pensar sobre esse assunto.

A Internet, para esse adolescente, contribui mais no seu processo de educação sexual, mas sugere que seja acrescentado um link sobre educação sexual na página do Orkut para que os adolescentes possam acessar mais conteúdos científicos sobre sexualidade a fim de discutí-los no espaço escolar e assim buscarem a compreensão sócio-histórico-cultural dessa dimensão humana. Conclui com uma última sugestão:

Eu gostaria que tivesse mais palestras nas escolas sobre educação sexual. Ensinar às crianças, aos adolescentes como devem se prevenir quando chegar o momento da relação sexual, quando se considerar maduro o suficiente para isso. Explicar quais as doenças que pode pegar se não se prevenir. Acho que quanto mais informações, mais conhecimentos um adolescente tiver, mais tarde vai fazer isso.

Apesar de sua crítica categórica ao meio televisivo e à Internet, não deixa de apontar caminhos pedagógicos com sugestões para estas TIC. E sobre as quais devem ser consideradas duas “dimensões indissociáveis” descritas por Belloni (2003): “elas devem ser ao mesmo tempo *objetos de estudo* multifacetados e complexos e *ferramentas pedagógicas* capazes de potencializar as situações educativas”.

No intuito de potencializar as situações educativas, a questão da gravidez na adolescência poderia ser aprofundada nas revistas impressas e na Internet. É a sugestão de Mnemosine:

Tem muitas adolescentes que fazem os filhos e depois abortam, jogam no lixo. Só que elas não param para pensar que estão matando uma pessoa, uma vida. Então eu acho que deveria abordar mais sobre isso na Internet, nas revistas, porque fugir nem sempre é a melhor decisão. Eu acho que deveria ter mais explicações, porque nem sempre os pais entendem isso, a família do menino ou da menina grávidos nem sempre entendem. Mas alguém há de entender. Nas revistas deveriam ter mais reportagens sobre casos reais de gravidez na adolescência e relatar de verdade o que aconteceu. Também explicações para as meninas, que os meninos nem sempre falam a verdade, que não é porque eles dizem “eu te amo” que você deve fazer tudo o que eles querem.

Na fala de Mnemosine ficou evidente a “preocupação” com a gravidez na adolescência e o aborto. Ela sugere que tais questões sejam abordadas com casos reais, nas revistas impressas e internet para que os adolescentes repensem sobre isso, como também sobre a “postura” da menina nos relacionamentos afetivo-sexuais. Postura essa que é agir de forma consciente diante das imposições do companheiro, dialogando ao tomar uma decisão,

pois ambos são seres humanos, com os mesmos direitos e deveres. Bruns e Santos (2001) registram sobre a questão da gravidez na adolescência:

Ao nos questionarmos sobre o porquê da ocorrência do imenso número de gestações na adolescência, poder-se-ia talvez levantar algumas proposições como estas, por exemplo: Falta de informação? Desconhecimento de métodos contraceptivos? Crença de que com os envolvidos não aconteceria tal aborrecimento? Ausência de uma educação sexual, de compromisso da família e a escola? Dificuldade dos pais em aceitar a existência da sexualidade dos filhos? Iniciação sexual em idades cada vez mais tenras? Ausência de diálogo, ou diálogos empobrecidos? Ou a razão seria um conjunto de todas as questões anteriores? Sem dúvida, pode-se dizer que o aparecimento de gestações não planejadas deve-se à existência de todos esses fatores em conjunto (p. 11-12).

Esse conjunto de fatores que levam a uma gravidez não planejada na adolescência, registrado pelas autoras, nos desafia a repensarmos também nossa prática pedagógica como educadores para buscarmos espaços na escola - em reuniões, amostras pedagógicas, entrevistas, seminários e outros - para discutirmos sobre o tema com a comunidade escolar. Isto seria uma “etapa de sensibilização da comunidade sobre a importância da educação sexual” (MELO; POCIVI, 2002, p. 57).

Na busca dessa “etapa” de ações sensibilizadoras com a comunidade escolar, também Téia aponta caminhos dizendo:

Aqui na escola, o que poderia ser feito, o/a professor/a de Biologia, no caso, trabalhe um pouco mais sobre o corpo humano falando de educação sexual. E como fizemos na outra escola, na 6ª série, montar um projeto para esclarecer as dúvidas dos alunos, vendo realmente quais são as curiosidades dos alunos e explicar. Seria bem importante.

A adolescente assinala que na disciplina de biologia, ao trabalhar sobre o corpo humano, se adote um enfoque mais amplo, no sentido de iniciar uma reflexão referente ao ser humano sempre sexuado, que é um “todo”, e não partes como afirma Melo (2004): “Este ser Corpo no Mundo não pode ter sua sexualidade vista como algo isolado, que pudesse ser ‘deixada fora’ do espaço escolar”. Na compreensão de que “os corpos são pessoas” e pessoa é inteira, é fundamental desmistificarmos a concepção dualista, cartesiana, de corpo sexuado, que geralmente ainda temos em percebê-lo fragmentado e buscar a resignificação de um corpo uno.

Téia continua sua demonstração com sugestões referentes à televisão e a Internet:

Eu acho que na televisão, por exemplo, nas novelas, que já passam um monte de recados, elas poderiam frisar mais sobre as DST. Os jornais poderiam ressaltar mais

pesquisas com números de pessoas que estão com o vírus HIV, que morrem de AIDS, talvez fosse um alerta. Na televisão, um programa que fala e tira as dúvidas de muita gente, é: “Altas Horas” da Rede Globo, apresentado pelo Serginho Groisman. Neste programa tem uma mulher que tira as dúvidas das pessoas, comenta sobre prevenção das DST, como evitar a gravidez na adolescência.

Nas telenovelas, geralmente, são passadas mensagens em que a relação sexual acontece, mas ninguém contrai uma DST, como registra Reato (2001):

Outra mensagem que os adolescentes podem retirar das novelas é de que não há necessidade de se planejar a atividade sexual; para o sexo bastaria empolgação, excitação e consentimento, uma vez que não há nenhuma consequência nas relações sexuais sem proteção – ninguém adquire, por exemplo, uma DST, raramente acontece uma gravidez, apesar da ausência de referência ao uso do método anticoncepcional e da troca comum de parceiros, ou quando alguém engravida tudo se resolve numa mágica. (p. 76).

Ao registrar que “raramente acontece uma gravidez nas telenovelas”, a autora se refere ao universo adolescente. Algumas novelas já apresentaram na sua trama a gravidez na adolescência, mas por ser uma das questões abordadas naquela história.

Além dos assuntos DST, métodos contraceptivos, prevenção, Téia sugere também o assunto sobre a “primeira vez” (transa, relação sexual), principalmente das meninas, para ser contemplado num site na Internet. Ela aponta que:

Eu acho que na Internet poderia abrir algum site para as pessoas (com nome fictício) comentarem sobre assuntos de educação sexual e alguma pessoa que pudesse responder às perguntas. Nos sites de relacionamentos, como por exemplo, no Orkut, tem páginas que as pessoas comentam a comunidade. No caso poderia fazer um site para comentários. Para responder às perguntas e explicar, acho que o pessoal da saúde é o mais apropriado, talvez até algum especialista nisso. Porque eu acho que a dúvida geral, principalmente das meninas, é quanto à primeira vez, o que fazer? Porque são várias dúvidas, é a angústia que toma conta, o que será que vai acontecer naquele momento. Por isso se tivesse um site com alguém especializado em educação sexual e explicasse, quem for perguntar ficará mais calma, tranqüila em como agir nessa primeira vez. Também do uso da camisinha, da prevenção das DST e da gravidez. Penso que estas tecnologias deveriam usar mais o que tem para passar também assuntos sobre educação sexual.

Ao encerrar sua fala sobre alguns caminhos pedagógicos, essa titânide evidenciou que é essencial sensibilizar, discutir, refletir na escola sobre as diversas temáticas que se referem à sexualidade e propor ações que visem à busca de uma educação sexual emancipatória.

Para essa busca emancipatória, Hipérion, em seus caminhos pedagógicos, de maneira semelhante à de Téia, propõe um site na Internet mais direcionado aos adolescentes, e na escola debates de assuntos referentes à sexualidade. Eis sua proposta:

Eu acho que na Internet já tem muitas informações. Mas seria interessante que tivesse um site mais apropriado para nós adolescentes, principalmente para quem não tem educação sexual em casa com seus pais, aí tu poderias buscar neste local as respostas para tuas dúvidas. Mas com alguém explicando para os adolescentes numa linguagem simples. E na escola também poderia ter debates sobre este assunto nas aulas, conforme os conteúdos trabalhados pelos professores, falar de sexo e de sexualidade.

Ao refletir sobre esses dois caminhos apontados por Hipérion surge uma possibilidade para na própria escola ser criado um “site apropriado para adolescentes”, diante da sugestão dele, como por exemplo, os “Blogs nas escolas”. Os educadores poderiam utilizá-lo para trabalhar com o corpo discente no decorrer das atividades pedagógicas. Para isso é fundamental também estar ciente conforme o alerta de Imenes (2002):

Saber fazer uso “adequado” das técnicas é apenas um dos fios que se pode puxar para pensar a educação e, importa dizer, isso vai além de utilizar o retroprojeto, a televisão, o vídeo ou o computador. [...] A educação não deve nem precisa colocar as tecnologias sob uma lógica *instrumental-utilitarista*, na qual o que se preza é o domínio puro e simples da técnica e sua transformação em ferramentas e instrumentos utilizáveis (p. 122).

Com esse argumento da autora, não se está negando a utilidade das técnicas; entretanto, para uma educação sexual emancipatória com as TIC no espaço escolar, a “grande diferença” estará no planejamento político-pedagógico. Ao buscar um entendimento ético e político sobre sexualidade só será possível, como afirma Nunes (1996, p. 270), se “a escola tiver claro um projeto político-pedagógico de superação das atuais formas de entender o homem, a sociedade, a cultura, os conteúdos e as práticas institucionais escolares”.

Caminhando na busca da superação da concepção de um ser humano dicotomizado de corpo e mente e da reconstrução e de uma nova concepção para compreender um ser humano sexuado na relação com o outro no mundo sempre num processo dialético, segue a fala de Cronos. Ele sugere o seguinte caminho pedagógico:

Um vídeo pornô mostra o sexo (transa), mas ele não mostra o começo, o processo, não mostra nada desta realidade. Ele só mostra o cara com a mulher transando e deu. Mas não é aquele vídeo com método educacional, dizendo: “Oh, é assim que deve ser feito, assim que é legal com a tua companheira, converse com ela antes”... A Internet deveria colocar vídeos assim com mais a história do sexo. Porque a comunicação hoje em dia não é feita só por leitura, ela é feita por vídeos, por movimento, por coisas vivas. E o jovem se interessa por isso bastante, pois tem adolescentes que não gostam muito de ler, preferem assistir os vídeos. Então falta este tipo de vídeos sobre educação sexual na Internet, que mostre o relacionamento todo do casal, todo o processo, mostrar ao certo, a conversa que os dois devem ter antes, perguntar se os dois realmente estão preparados para encarar isso, mostrar que não precisa ter medo, mas tem que saber a hora certa, como deve ser feito. Tudo isso é um ponto que a Internet não mostra. É escrito, mas não mostra em vídeo, em cena,

em movimento. Nisso eu acho que a Internet deveria ser um pouco mais específica. Acho que ninguém teve a coragem de fazer, mas é o que eu penso. O jovem quer aprender, mas de maneira consciente. A gente é inteligente, é evoluído, mas às vezes, precisamos entrar no caminho certo, é isso que falta ser mostrado muitas vezes pelas TIC.

Cronos chama atenção nesse caminho pedagógico sobre a necessidade da produção de vídeos sobre sexualidade contextualizados para os adolescentes acessarem e serem discutidos, refletidos no espaço escolar. A contextualização a que este adolescente se refere, é a história da sexualidade, seu contexto sócio-histórico-cultural, em que o essencial é o diálogo do casal num relacionamento, numa relação sexual. Melo e Pocovi (2002, p. 38) se referem a este processo dialético de construções e reconstruções, na perspectiva que: “Devemos buscar o despertar da consciência crítica, possibilitando aos indivíduos escolherem seus caminhos sem amarras, sem medos, e com conhecimento de sua importância nas diversas relações sociais”.

Para Réia, a quantidade de informações sobre sexo apresentadas na Internet é um “bombardeamento” para seu processo de educação sexual. Ela aponta que:

É aquela coisa, é um bombardeamento, porque às vezes expõem tantas coisas, tantas idéias, que você fica louca, você “pira”. Acho que de início não precisaria tanto, não que saia da normalidade, mas para uma pessoa que vai pesquisar na Internet pela primeira vez, acho que é muita coisa, fica até meio assim: “O que faço primeiro?” “Não sei se faço isso ou aquilo”. Claro que tem gente que acessa na Internet sites pornográficos. Mas se for maior de idade, que acesse sites apropriados.

Da Internet para o meio televisivo, Réia também considera que muito do que é apresentado “invade” seu processo de educação sexual, principalmente nos filmes com cenas de sexo. Assim ela registra:

Além disso, a televisão expõe muito bem, entre aspas, o que vou falar: o “adultério”. Então, eu acho que não deveria ter isso, porque estimula a pessoa a pensar, em primeiro lugar, que todo mundo trai todo mundo, ou que ninguém é de ninguém. E não é exatamente isso, que é o correto, pois se pensar assim já agora na adolescência, como vai ser depois no futuro? Uma pessoa termina um relacionamento e já está com outra. Ou está com um por causa do outro, principalmente, nas novelas, nos filmes também, só que filme é uma história. Novela também é uma história, mas está todo dia dentro da sua casa, aquela traição, aquela coisa que está dentro da nossa casa, dentro da nossa mente. Tem gente que diz: “Ah, eu não estou nem aí. Eu vejo isso aí, mas não acontece comigo”. Eu acho que quanto a isso, dou nota zero para a televisão, com certeza. Acho que todos, de repente devem ser mais cautelosos. Claro que depende das duas partes: de quem faz e apresenta e de quem vê, assiste. Se a televisão quer apresentar uma história de amor, pode mostrar, mas cortar aquelas cenas pesadas. Quanto a televisão, alugue ou compre o filme com aquelas cenas, porque a gente não é obrigada a ver coisas que outros querem ver. A gente não é obrigada a ver pornografia. Às vezes, não é só de madrugada, na Sessão da Tarde já passou filmes com cenas pornográficas. Por isso,

eu acho que deveria colocar esses filmes em horários próprios e se possível seria melhor cortar aquelas cenas.

Réia percebe o meio televisivo como uma TIC que pouco ou quase nada contribui no seu processo de educação sexual, principalmente quando exhibe novelas e filmes com cenas eróticas e/ou pornográficas. Percebe-se, em seu relato, que isso gera sentimentos de desconforto e decepção. Sobre essa questão escreve Reato (2001):

Quando se analisa o conteúdo desses filmes, observa-se uma tendência nítida para o aumento da clareza na exibição dos temas sexuais como uma atividade de ação e não como uma maneira de demonstrar afeto nas relações íntimas, em que o vínculo e a preocupação com o outro estão presentes (p. 77).

Os caminhos pedagógicos apontados pelos adolescentes entrevistados brotaram de suas compreensões de seus próprios processos de educação sexual. A análise de sua experiência mostra com clareza a importância e necessidade de uma proposta intencional de educação sexual emancipatória na escola, com as interfaces das TIC, principalmente a Internet. A representação da Internet na forma do ciberespaço é hoje uma possibilidade que prevalece como espaço para os sujeitos se conectarem, interagirem, discutirem. Telma Silva (2009) escreve sobre o sujeito estar “conectado”:

Se a televisão representou em certo momento a urbanização e a modernização das sociedades e dos sujeitos, hoje é a informática e a internet que representam a possibilidade de inscrição dos sujeitos no moderno, na forma do ciberespaço: “estar conectado”. A configuração tecnológica da rede de comunicação (internet) funciona no sentido do imaginário de uma maior participação dos sujeitos em um espaço público de debate, ou seja, estar conectado à internet é também poder dizer, também poder aparecer nesse espaço de discussão da sociedade (p. 10).

Conectar-se à Internet para interagir nesse espaço de discussões da sociedade, os adolescentes pesquisados demonstraram veemente uma relação dialógica com esta TIC. Eles utilizam o motor de busca GOOGLE para acessar às diversas informações sobre sexualidade para encontrar respostas, no seu processo de educação sexual, aos seus questionamentos, dúvidas e “grilos”.

Em síntese, os filhos do GOOGLE sugeriram os seguintes caminhos pedagógicos: matéria de educação sexual, educação sexual nas diversas disciplinas, site apropriado para adolescentes, vídeos sobre a história da sexualidade, palestras, programas televisivos com educadores sexuais especializados (linha ao público), programa televisivo com professores, sexólogos, representantes de jovens e platéia, links sobre sexualidade na página do Orkut,

uma matéria de educação sexual na Internet, sites com conteúdos simples e explicativos, sites com educadores especializados em educação sexual para os adolescentes interagirem com nome fictício.

Nessa perspectiva, os adolescentes entrevistados apontaram esses caminhos pedagógicos para uma proposta intencional de educação sexual emancipatória, com a esperança de que na escola eles sejam acolhidos pelos seus educadores e educadoras, também pela “arte da escuta”, para juntos construir e reconstruir esta caminhada pedagógica.

Eles e elas nos desvelam, com beleza e simplicidade, que, na busca dessa utopia, que no meu entendimento é um campo de possibilidades, faz-se necessário nessa caminhada sócio-histórica, como ser humano sexuado e sempre produzindo conhecimentos na relação com o Outro no mundo, um constante re-começar, ressignificar e re-construir, mesmo por meio de propostas aparentemente simples e óbvias! Com esse intuito é que cheguei às Conclusões? Ou ponto de chegada para re-começar?

CONCLUSÕES? OU PONTO DE CHEGADA PARA RE-COMEÇAR?

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

(FREIRE, 1996, p. 31)

Ao chegar a esta fase da pesquisa dei-me conta que intitulá-la somente “conclusões” seria dar-lhe um final com base numa concepção estática da ciência moderna. O que busquei nesta jornada científica foi uma constante e profunda reflexão sobre ciência, para a qual “o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum” (SANTOS, 2006, p. 90). Trilhei toda essa caminhada embasada numa compreensão dialética que o ser humano é sempre sexuado, desde que o “mundo é mundo”, e sempre produz conhecimentos na relação com o outro, pois a vida é processo, e assim também vou me construindo e reconstruindo como mulher, filha, Orientadora Educacional no mundo, junto aos outros seres humanos sexuados, e aqui em específico, aos adolescentes no espaço escolar no qual atuo, pois é meu real profissional. Torna-se impossível, portanto, um final mais “formal” para este trabalho.

Percorri essa caminhada reflexiva no ato de “estudar, ler e escrever”, iniciando com uma breve retrospectiva sócio-histórico-cultural da sexualidade no mundo ocidental e seus reflexos na educação sexual dos jovens e dos chamados adolescentes hoje, transitando também pelas vertentes pedagógicas como expressões de processos de educação sexual, dialogando com meus cúmplices teóricos. Para aprofundar essa caminhada sobre sexualidade, busquei alguns caminhos da construção sócio-histórico-cultural de educação sexual do jovem para chegar ao chamado adolescente hoje e a influência das Tecnologias da Informação e da Comunicação nos seus processos de educação sexual.

Nesse intuito, revisando o tal ponto de chegada de uma maratona científica, percebo que ele significa profundamente um re-começar na caminhada acadêmica e profissional e entendo que também por essa razão “gosto de ser gente”, pois somos seres humanos históricos, inacabados, como descreve um dos grandes mestres, Freire (1996, p. 31): “gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo”. Na história em que me fiz com os

adolescentes pesquisados, ao escutar suas falas sobre as compreensões de como ocorrem seus processos de educação sexual em interfaces com as TIC, em nossos ricos e marcantes encontros dialógicos percebi neles, e em mim, que o essencial nessa troca é ser aprendiz numa relação horizontal.

Nessa relação horizontal, riquíssima de trocas dialógicas, percebi também, como pesquisadora, que ao vivenciar o método dialético com cunho fenomenológico busquei compreender a realidade do corpo coletivo, como também, senti necessidade de compreender o corpo individual (fenômeno). Nessa perspectiva valorizei a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que está sempre a caminho, em formação, inacabado, aberto para novas alternativas. Com esse intuito percorri o caminho preferencial sempre com os “dois corpos”: o corpo coletivo e o corpo individual, pelas intersecções e contradições de e entre ambos.

Na busca dialógica com os dez adolescentes pesquisados, na faixa etária dos 15 aos 20 anos de idade, ficou evidente que para eles e elas seus processos de educação sexual são plenos de uma forte e marcante essência: **a re-descoberta de Si como ser humano sexuado nas relações dialógicas com Outro no mundo**. Essa essência entrelaçou-se profundamente no desvelar das falas dos entrevistados com as dimensões: a educação sexual no diálogo com a família: pais, mãe, avó e pai; a educação sexual no diálogo com amigos; a educação sexual no diálogo com os educadores na escola; a educação sexual no diálogo com as Tecnologias da Informação e da Comunicação: o motor de busca GOOGLE, como nova enciclopédia e a ‘negociação crítica com o meio televisivo’ como caminho de crescimento.

A retrospectiva do mundo vivido e não vivido desses adolescentes me fez compreender que a essência e as dimensões são expressões de suas marcas de vida, da história de cada um, e de todos os titãs e titânides: Têmis, Mnemosine, Oceano, Cronos, Jápeto, Réia, Ceos, Hipérion, Tétis e Téia.

Os dez adolescentes também revelaram em nossos encontros marcas de sua história de vida da fase que estão vivendo hoje. Tétis expressa:

São muitos “porquês”, muitas curiosidades de conhecer, de querer saber tudo ao mesmo tempo, querer vivenciar muitas coisas, experimentar de tudo um pouco. A adolescência é uma fase boa. Tem muita gente que diz: ‘Aproveita bastante, porque senão depois, você vai querer voltar a fazer coisas que não fez na adolescência’. Só que as coisas que tenho vontade de fazer, eu faço, mas com moderação.

Essa adolescente revela que, mesmo querendo experimentar de “tudo um pouco”, o faz com liberdade, que para ela significa moderação, com certo equilíbrio e autonomia. A

reflexão de Debortoli (2002, p. 39) aponta que “para construir-se autônomo é preciso compreender que só existimos na relação com o outro. [...] Os adolescentes precisam conquistar sua liberdade, mas precisam sentir-se incluídos”.

Na compreensão de que nossa existência humana está sempre imbricada na relação com o outro, Têmis também relata que é ser humano sempre sexuado mesmo adolescente:

É tempo de curtição, mas também de responsabilidade, é aos poucos uma maturidade que chega e a gente pensa, o que vou fazer com isso agora? Surgem dúvidas sobre sexo... São as festas, os garotos, as garotas, os estudos. Enfim, são muitas dúvidas, muitos ‘porquês’, e às vezes a gente fica sem resposta. Algumas coisas a gente aprende com as pessoas, outras se aprende sozinha. Por exemplo, você se pega sentindo emoções diferentes daquilo que às vezes aprende na teoria. Você se pergunta: O que está acontecendo comigo? Algo que assusta na hora de descobrir sozinha. É quando você se pega gostando de uma pessoa do mesmo sexo. Nesse momento você passa por uma crise existencial. Por mais que você se pergunte, que alguém te oriente e te diga: calma não é nada de outro mundo... Eu me senti assustada. É uma coisa de seis anos atrás. Você se pega, opa! Estou gostando da minha melhor amiga? Então passei por aquela crise existencial dizendo: eu não posso, eu não posso, eu não posso. Negação, negação, negação, até que você acaba aceitando, porque não tem o que fazer. Ninguém escolhe sua orientação sexual. A gente, por ser homossexual, não tem doença, não tem caráter duvidoso. Só somos um pouco diferentes do padrão da sociedade. Eu agora aceito e sou bem feliz com isso.

São tantos os “porquês” de Têmis que chega a assustar-se, e tenta, inicialmente, negar algumas respostas a suas emoções. Ela manifesta que atualmente, é feliz com sua orientação sexual, dizendo que não é escolha. Figueiró (2007) confirma que a orientação sexual do ser humano:

Não é questão de opção; é questão de sentimento, pois a pessoa sente desejo e, muitas vezes, apaixona-se por alguém do mesmo sexo, independente de sua vontade, de sua escolha, da mesma forma como um heterossexual sente atração e apaixona-se por uma pessoa do sexo oposto e não sabe explicar porque sente tal atração, não conseguindo mudar essa situação, mesmo que quisesse (p. 28).

Além de pertencerem a uma fase de curtições, os sentimentos e os desejos fazem parte de um rol de experiências afetivas sexuais na vida de todas as pessoas, inclusive dos adolescentes, independente da sua orientação sexual. Hipérion registra:

É descobrir um mundo novo, o namoro... Deixar de ser criança e assumir novas responsabilidades, às vezes, já se começa a trabalhar, começa a puberdade, que muda várias coisas no nosso corpo. A minha adolescência não foi e não está sendo ruim. Já descobri muita coisa, tive minha primeira namorada.

Para Hipérion “salta aos olhos” várias descobertas do universo adolescente, dentre elas, o namoro, que Wusthof (1995, p. 43) descreve como uma das invenções mais gostosas de curtir a vida: “namorar significa explorar o mundo, o corpo e a alma a dois”. Ao mesmo tempo em que fala da experiência do relacionamento – namoro -, este adolescente também fala das mudanças biológicas. Nunes e Silva (2001, p. 22) assinalam que “é na área do corpo que se operam as maiores e mais visíveis modificações entre a infância e a adolescência, o que basicamente caracteriza a puberdade”.

Nessa perspectiva Téia fala das mudanças visíveis de seu corpo e mente num corpo sexuado, mesmo adolescente. Junto com esta consciência, registra cuidados com os acontecimentos deste período:

Nós vamos envolvendo-nos mais com a vida, pois vamos crescendo e assumimos mais responsabilidades. É a entrada para a vida sexual. Significa que a gente está numa fase de muitas descobertas do corpo, dos sentimentos, das responsabilidades da vida. No começo, quando descobrimos certo sentimento, pensamos que já gostamos de alguém; é uma atração física, é a paixão. Vamos descobrindo aos poucos aos poucos para saber até onde esta paixão pode nos levar. Talvez esta paixão um dia acabe... Vamos descobrindo o que este sentimento pode provocar em nós... Talvez um amor, que não acabe um dia.

Nesta época da vida, corpo e mente dos seres sexuados, mesmo adolescentes, são caracterizados por intensas mudanças. Escreve Wüsthof (1995, p. 24): “O mundo é visto através de um caleidoscópio, o que permite a descoberta das infinitas alternativas novas para encarar o futuro”.

Ao fazer as descobertas púberes, de um mundo visto através de um “caleidoscópio”, Téia ressalta os sentimentos de paixão e amor que brotam no ser humano sempre sexuado, ainda adolescente. Carlos Drummond de Andrade fala, num de seus poemas, do “magnetismo” da paixão que poderá também ter amor: “O mundo é grande e cabe nesta janela sobre o mar. O mar é grande e cabe na cama e no colchão de amar. O amor é grande e cabe no breve espaço de beijar”.

Na grandeza desses sentimentos, amor e paixão, Réia desvela que são importantes na vida dos seres humanos, mas prefere dar espaço para vivê-los, no tempo certo, que será mais tarde. Eis o que ela nos diz:

Adolescência é o início de tudo, é a fase principal, é o passo para a sua vida toda. Então, tem que cuidar com tudo, com as ações, com as decisões, porque tudo o que a gente fizer agora, refletirá na vida adulta. Ser adolescente é bom, porque a gente aprende com os erros, como com os acertos. Temos desejos, que quando era criança, não sentia, e agora é diferente. Por exemplo, um beijo, eu nem..., não gosto de me envolver com essas coisas muito cedo, porque tudo tem um tempo, o tempo certo.

Por um beijo também, não tenho assim... Eu não costumo “ficar”, não gosto. O meu tempo agora é de estudar, sabe eu penso nisso, eu foco em outras coisas. Mas se por uma infelicidade, como já aconteceu de dar um beijo, você começa sentir umas coisas diferentes, sei lá, parece um fogo, umas coisas diferentes. É como diz aquele poema de Camões: “Amor é fogo que arde sem se ver”. Então é uma coisa assim, são coisas diferentes que a gente nem sabe o que é, nem imagina, é desejo, muda tudo. Eu já senti coisas assim, não sinto mais, também espero sentir só daqui muitos anos, porque aprendi que é muito cedo.

As manifestações afetivo-sexuais na adolescência são próprias de cada ser humano. Nesse sentido, os relacionamentos afetivo-sexuais são vivências individuais de cada adolescente, as quais deveriam ser respeitadas pelos outros seres humanos. Sobre o namoro, Nunes e Silva (2001, p. 82) escrevem:

Há pessoas “doidas para namorar” e outras que “não querem nem saber de namoro”. Impor namoro a quem não quer é tão prejudicial quanto proibir um namoro que tanto deseja. Cada um tem seus motivos, adequados ou não, para ter suas posturas perante o namoro (p. 82).

Cada ser humano tem seus motivos para decidir sobre o momento de experimentar relacionamentos afetivo-sexuais, como, por exemplo, o “ficar”, o namorar, etc. Para Réia, parece ser importante o adiamento da vivência de sentimentos como “paixão e amor”, pois ainda não chegou seu tempo certo. Neste momento, para ela, o foco está nos estudos e noutras coisas.

Já esse outro ser humano sexuado adolescente, Cronos, ressalta que tem vontades e que, às vezes, mesmo sendo contrariado pelos adultos em alguns atos, experimentações, ele quer “meter a cara” nas descobertas, inclusive de amor e sexo. Esse titã abre sua fala dizendo:

É começar a conhecer as portas da vida que se abrem para você. É começar a ter uma base para quando for adulto ter alguma coisa na cabeça, do que passou, do que aprendeu. Porque o jovem de hoje é evoluído, aprende mais rápido, quer conhecer mais rápido, ele é mais curioso, do que antigamente. Talvez por ter mais liberdade hoje do que antes. Eu acho que se a gente não botar a cara na frente do que quer descobrir, o jovem fica reprimido. Acho que este é um ponto essencial. Os jovens querem conhecer, querem viver, querem amor, querem afeto, eles não estão nem aí se os pais vão deixar ou não. As descobertas, as vontades estão acontecendo mais cedo. Eu acho que isso faz parte da evolução, faz parte da vida. E se não tivesse sexo, transa, a juventude não teria prazer. Não vou dizer que tem que fazer muito cedo.

Sobre esse universo adolescente repleto de sensações, aprendizados, em busca de espaços, de conhecimento e de autoconhecimento registrado por Cronos, Melo (2004, p. 117) aponta que “a redescoberta de seu espaço como Ser no mundo é o eixo principal do processo

de desenvolvimento nessa fase”. Redescobrimo espaços individuais e coletivos como ser humano sempre sexuado, Ceos é categórico ao dizer que:

É uma transição entre a infância e a idade adulta. Eu separo em duas etapas: dos meus 8 anos até os 12 anos de idade; dos 12 anos, quando iniciou minha puberdade até agora. Na primeira etapa foi muito baixa, porque não se tocava no assunto, porque nesta idade, geralmente as pessoas acham que a gente não tem cabeça para isso, quando, na verdade, a maioria das dúvidas já começa nesta idade. Na segunda etapa, é que começou melhorar um pouco, porque a gente começa a “crescer”, mudar o corpo; aí começam a abordar mais este assunto... É uma fase mais atarefada, é entender melhor a vida e também se definir. Significa viver uma fase de diversões, conhecer mais e melhor a vida. O que a gente não aprende agora, depois pode ser muito mais difícil.

A respeito da vivência de “conhecer mais e melhor” esta etapa da adolescência apontada por Ceos, busco em Melo (2004) a seguinte reflexão:

É tempo de indefinição, de reelaboração de seu universo existencial, das mais fantásticas mudanças corporais na chamada puberdade, da busca do auto-conhecimento, de seus espaços interiores, como Ser encarnado no mundo, e dos espaços exteriores, junto aos outros Seres-corpos sexuados no mundo (p. 116).

Reelaborando o seu universo existencial como ser humano sexuado, mesmo adolescente, vamos ao que diz Jápeto: “Começa a vida na adolescência, pois já tem que pensar no que vai ser quando adulto, que profissão vai seguir... Percebo que com o tempo e com algumas namoradas acabei aprendendo algumas coisas...”

No registro desse adolescente, nota-se algumas experiências afetivo-sexuais do relacionamento/namoro, como também, uma preocupação com a vida adulta. Calligaris (2000, p. 25-26) afirma: “O adolescente, portanto, se lança numa interrogação que durará o tempo (indefinido) de sua adolescência e que consiste em se perguntar o que será que os adultos querem e esperam dele”. Tais questionamentos aparecem na vida de Jápeto em relação à sua próxima fase de vida, a adulta.

Nas trajetórias de vida dos adolescentes há momentos de dúvidas, incertezas, responsabilidades, experimentação, às vezes idéias oscilantes, como descreve Parolin (2001, p. 120): “Faz parte do rol de comportamentos dos adolescentes uma oscilação de idéias, de preferências e de pontos de vista. Eles provocam os adultos para testar a substância das idéias e de seus propósitos”. Nesta etapa paira também uma preocupação em relação à fase adulta.

Já Mnemosine revela que a adolescência é um processo meio conturbado e difícil, pois atravessa e é atravessada por algumas experiências frustrantes. Ela também fala do relacionamento afetivo-sexual do “ficar”. Sobre isso segue seu relato:

Essa fase é muito ruim, complicada, muita responsabilidade e tem que ter muito juízo. Ah, eu não gosto. Os adolescentes também começam a beber, a fumar e se acharem “o maior tal” e mais tarde se arrependem... Eu já fiquei com vários meninos. Eu acho ridículo quando eles falam assim: ‘Eu vou ficar com essa menina aí, só para transar’. Esses meninos acham que a gente é objeto sexual deles, que as meninas têm que fazer o que eles querem, o que eles mandarem. Mas comigo eles se enganam, porque eu não faço o que eles querem. É importante ter consciência. Tipo, por exemplo, quando eu ficava com os meninos eu dizia para eles o que eu não permitia.

Essa adolescente fala da importância de se ter consciência nos momentos de “escolha”, fala de “permissões”, como no relacionamento do “ficar”. Justo (2006) escreve que:

É possível observar entre alguns adolescentes um tom de recriminação com aqueles, principalmente as meninas para variar, que “fiquem” com bastante frequência, principalmente, se esse “ficar” incluir relações sexuais. [...] essas meninas passam a serem vistas como “galinhas”, “não sérias”, e “não confiáveis”, podendo sofrer rejeições tanto por parte dos meninos como das meninas (p. 96-97).

Entretanto, alguns adolescentes ainda têm certos preconceitos com meninas que experimentam o relacionamento do “ficar”. Mnemosine expressa sua firme postura em dizer que esclarece muito bem a seu companheiro “ficante” o que ela permite nesta relação. Ela também manifesta que a adolescência está sendo um processo meio complicado, ruim, e não gosta dessa fase.

Oceano, também abre sua fala afirmando que seu processo de adolescência não foi muito positivo:

Para mim é meio ruim, pois estamos sob a influência da informática, mídia, principalmente a televisão e a grande violência. Eu acho que isso hoje é pior do que antigamente, você podia brincar na rua sem medo de ser atropelado, de ser assaltado ou ser seqüestrado. Hoje em dia você precisa se preocupar com tudo isso. Eu considero que tive uma adolescência não tão boa.

Além das inseguranças próprias da fase adolescente, outros “medos” e conflitos perpassam a vida de Oceano, causando-lhe um estranhamento e amedrontamento diante de diversas violências.

Esse desequilíbrio social é vivenciado por seres humanos em todas as fases de vida inclusive na adolescência. Muitos dos adolescentes, “aprisionados” em tal realidade, sentem-se impotentes, infelizes, sem saber o que fazer, onde e com quem buscar soluções.

Os dez adolescentes da pesquisa vivenciam processos de educação sexual permeados de definições, escolhas, responsabilidades, curtições, emoções, sentimentos, descobertas,

conflitos, enfim, eles e elas vivem um mundo de complexidades e simplicidades. Portanto, essa é mais uma riqueza de expressões que eles elas marcaram em nossas relações dialógicas.

Por todo esse percurso constatei que a forte cunha cravada nos processos de educação sexual dos adolescentes pesquisados foi o diálogo. Com tal marca nesta pesquisa reflito com Freire (1996):

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objetivo da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (p. 86).

Nessa perspectiva reafirmo a importância do diálogo em todos os níveis num processo educativo para uma proposta intencional de educação sexual emancipatória na escola. Os dez titãs e titânides também apontaram alguns caminhos pedagógicos para a construção dessa proposta. Essas contribuições dos “adolescentes do GOOGLE” são sugestões para embasar projetos intencionais atuais de educação sexual nos sistemas formais de ensino brasileiros. Isso porque, os adolescentes têm “fome” e “sede” de dialogar, de aprender mais sobre sexualidade nos espaços educativos, inclusive com os recursos tecnológicos hoje disponíveis. Transcrevo esta fala de Cronos:

Ser jovem é ter aquela vontade, aquela energia, é símbolo de luta, é ter conhecimento. Ser jovem é também símbolo de luta. Eu tenho a seguinte opinião, que o jovem aprende mais rápido, quer conhecer mais rápido, ele é mais curioso, do que antigamente. Talvez por ele ter mais liberdade hoje, do que antes. Então, o jovem quer conhecer, quer aprender, quer ser mais atento, quer ter mais, é mais safo. São as descobertas da vida.

Nesse relato, percebem-se nuances do protagonismo juvenil¹ registrado quando fala do “símbolo de luta”. Relembro aqui, também, de alguns adolescentes equatorianos (GUAYAQUIL), que como pesquisadora, os conheci, no Foro Juvenil Latino Americano (2008), quando defenderam enfaticamente a importância de lutar pelo “Derecho a

¹ Protagonismo juvenil - A palavra protagonista é formada por duas raízes gregas: “PROTO”, que significa o primeiro, o principal, e “AGONISTES” que significa o lutador. No dicionário Aurélio, encontra-se a definição: “pessoa que desempenha ou ocupa o primeiro lugar em um acontecimento”. Com isso, podemos melhor tentar entender o protagonismo juvenil. Segundo o Grupo Interagir, de Brasília, “o Protagonismo Juvenil significa, tecnicamente, o jovem participar como ator principal em ações que não dizem respeito à sua vida privada, familiar e afetiva, mas a problemas relativos ao bem comum, na escola, na comunidade ou na sociedade mais ampla. Outro aspecto do protagonismo é a concepção do jovem como fonte de iniciativa, que é ação; como fonte de liberdade, que é opção; e como fonte de compromissos, que é responsabilidade” (MESQUITA, 2004). Disponível em: <http://www.lead.org.br/article/print/392>. Acesso em: 29 out. 2009.

Información y Servicios de Salud de Calidad”. Os adolescentes equatorianos, participantes desse Foro Juvenil debateram “Direitos Sexuais e os Direitos Reprodutivos” e sobre eles refletiram, manifestando claramente “nós queremos Educação Sexual na escola”. Assim como os dez adolescentes brasileiros entrevistados me indicaram com ênfase que também querem um espaço para discutir esses direitos e sobre eles refletir.

Na caminhada de lutas e conquistas, portanto, os adolescentes em todo o planeta manifestam-se de diversas formas, mas com vários pontos comuns. Já há alguns anos, nos deparamos com várias reflexões sobre o protagonismo juvenil, sendo a juventude o foco de políticas públicas. Souza (2006) afirma que:

O indivíduo deve *atuar*: manter-se em atividade e em negociação com os outros atores sociais, cujo conjunto constitui a chamada sociedade civil. Assim, o *jovem protagonista* é metaforicamente definido como “ator principal” desse elenco que é a “sociedade civil” que atua num *cenário* considerado *público* (p. 63).

No rol de descobertas, vários caminhos e possibilidades esses adolescentes desvendaram, na tentativa de encontrar a trilha própria de cada um. “Explorar caminhos diversos até encontrar a trilha que mais se aproxima do ideal de cada um - escreve Wusthof (1995, p. 24) - transforma a adolescência num gigantesco laboratório de vivências”. Nesse laboratório de vivências, a luta de cada um desses heróis adolescentes é marcada pela busca de viver e sobreviver em seus processos de educação sexual com perdas e ganhos, medo e liberdade, mágoas e afetos, incertezas e sonhos, enfim, por muitas descobertas, pois cada um deles é um ser humano completo, e não dicotomizado, uma estrutura sócio-histórica que se redescobre ser humano sempre sexuado na relação com o outro no mundo. Sobre esta significação da interação do eu com o outro no mundo e vice-versa, escreve Merleau-Ponty (1999):

É sendo sem restrições nem reservas daquilo que sou presentemente que tenho oportunidade de progredir, é vivendo meu tempo que posso compreender os outros tempos, é me entranhando no presente e no mundo, assumindo resolutamente aquilo que sou por acaso, querendo aquilo que quero, fazendo aquilo que faço, que posso ir além (p. 611).

Na compreensão de que posso ir além, ao término dessa pesquisa estou ciente de que esta etapa é apenas um ponto de chegada para um re-começar constante na jornada acadêmica, profissional e pessoal. Reafirmo o quão fundamental foi estar despida de preconceitos ou pré-

definições sobre a temática, colocando-me numa atitude de abertura ao escutar os adolescentes, simplesmente com o desejo e o querer de compreender o fenômeno como ele se apresenta. Nesta atitude compreensiva, emergiu em mim um estado de comunhão com o outro, como reflete Carvalho (1987, p. 40): “para ‘escutar’ a palavra do cliente, faz-se necessário imbuir-se e impregnar-se de seus gestos e de toda a sua forma de dizer as coisas, como se o pensasse com o seu pensamento, abstraindo-se de todo e qualquer preconceito ou perspectivismo”. Para isso concretizar-se foi essencial percorrer essa caminhada com o método dialético com cunho fenomenológico, pois, dessa forma, pude vivenciar a bela e significativa experiência da tensão dialética de ambos.

Com a experiência de escutar os adolescentes entrevistados, aprendi a perceber as possibilidades que também tenho de me ressignificar, de me reinventar, de me libertar e de me reconstruir em meus contextos de vida. Com esta bagagem procuro desaprender o “sabido” e reaprender na relação com o outro, novos horizontes. Assim eu e o outro nos tornamos aprendentes e ensinantes. Percebi como é essencial que nós educadores e educadoras, nos coloquemos, cada vez mais, numa atitude de “acolhimento compreensivo”, escutando nossos adolescentes em nossas práticas pedagógicas.

Por “gostar de ser gente” é que, mesmo encontrando diversos entraves materiais, econômicos, sociais e políticos, culturais e ideológicos na caminhada profissional, continuo a trilhá-la com “um olhar de esperança”, pois há vida que pulsa intensamente em cada ato humano, e os “obstáculos não se eternizam”. Existindo vida humana, sempre há esperança. O importante, como já diz a letra de uma música, “é preciso saber viver” e a entrelaçação com esta reflexão de Santos (2007, p. 85): “hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessário, outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una ao que estudamos”. Saber viver também é fazer ciência, dialogando com o conhecimento dito científico e com o senso comum, pois ambos estão imbricados, sem verdades absolutas. Assim também são os processos de educação sexual: sempre em dialeticidade, numa construção e reconstrução, pois somos seres humanos sempre sexuados da “cabeça aos pés” e produzimos conhecimentos na relação com o outro no mundo, sem verdades acabadas, é sempre um devir.

Portanto, com o meu “olhar de esperança” é que, concluindo formalmente esse trabalho, me deparei com um novo ponto de chegada, pelo qual percebi que, na vida, seja qual for o contexto, sempre é possível re-começar. Com esta experiência profunda de encontros dialógicos com os adolescentes pesquisados, convido os educadores e as educadoras, seres humanos sempre sexuados, a refletirem em suas práticas pedagógicas sobre este estudo: dos

jovens filhos de Gaia e Urano aos adolescentes do GOOGLE em seus processos de educação sexual.

É preciso saber viver

Toda pedra no caminho
Você pode retirar,
Numa flor que tem espinhos
Você pode se arranhar.
Se o bem e o mal existem
Você pode escolher.
É preciso saber viver.
(Composição de
Roberto Carlos e
Erasmus Carlos)

Figura 12 – Reia

Fonte: www.taringa.net/posts/tv-peliculas-series/397

Figura 13 - Cronos

Fonte: www.taringa.net/posts/tv-peliculas-series/397

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALMEIDA, Aires (org.) **Dicionário Escolar de Filosofia**. Lisboa: Plátano, 2003. Versão online: <http://www.defnarede.com/>. Disponível em: <<http://www.defnarede.com/a.html>>. Acesso em: 27 nov. 2009.

ALONSO, Silvia Leonor. A construção do feminino e do materno. Considerações sobre a questão no mal-estar contemporâneo. Conferência de abertura do Encontro de Psicanálise, 1 – Desafios da Clínica Psicanalítica na Atualidade – Clínica Dimensão de Goiânia e GTEP. In. **Desafios da Clínica Psicanalítica na Atualidade**. Goiânia: Ed. Dimensão, 2004. Disponível em: <<http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/feminino.htm>> <http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/a_construcao_do_feminino_e_do_materno.htm>. Acesso em: 6 out. 2009.

ALVES Maria Inez Masaro. **O adolescente e a TV: o caso da novela Malhação**. 2000. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências Humanas) - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. SP

AMORIM, Djair Brito. **Forma e representação no filme “Cidade de Deus”** – A configuração de adolescentes urbanos na mídia cinematográfica contemporânea do Brasil. 2006. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Paulista (UNIP), São Paulo, Disponível em: <<http://www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=159743>>. Acesso em: 24 jan. 2010.

ANDERSON, Perry. Modernidade e Revolução. In: **Novos estudos Cebrap**. n. 14, p. 1–34. fev. 1986.

ANDRADE, Carlos Drummond. Disponível em: <<http://www.astormentas.com/poema.aspx?id=10913&tp=&titulo=A+palavra+m%c3%a1gica>>. Acesso em: 25 out. 2009.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARIÈS, Philippe; DUBY, George. **História da Vida Privada: do Império Romano ao ano mil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. v. I.

BARDIN, Laurence. **A análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, s/d.

BELLONI, Maria Luiza. **Os jovens e a Internet: representações, usos e apropriações**. Florianópolis, SC, 2003. Disponível em: http://www.comunic.ufsc.br/artigos/Malu_Os_jovens_e_a_internet.pdf. Acesso em: 15 nov. 2009.

BERNARDI, Marcello. **A deseducação sexual**. São Paulo: Summus, 1985.

BICUDO, Maria A. V. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, Maria A. V. (org.); CAPPELLETTI, Isabel F. **Fenomenologia uma visão abrangente da educação**. São Paulo: Olho d' Água, 1999. p. 11-51.

BORGES, Donaldo de Assis. **A responsabilidade dos pais ou responsáveis**. Atualizado/setembro/2007. Disponível em: http://www.centrorefeducacional.com.br/criadointernet.htm#_ftn1. Acesso em: 15 nov. 2009.

BORGES, Martha Kaschny. Educação e Cibercultura: perspectivas para a emergência de novos paradigmas educacionais. In: VALLEJO, Antonio Pantoja, ZWIEREWICZ, Marlene (org.). **Sociedade da informação, educação digital e inclusão**. Florianópolis: Insular, 2007. p. 53-86.

BORGES, Ana L. V.; NAKAMURA, Eunice. **Normas sociais de iniciação sexual entre adolescentes e relações de gênero**. Revista Latino-am Enfermagem, janeiro-fevereiro; 17(1), 2009, www.eerp.usp.br/rlae. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v17n1/pt_15.pdf. Acesso em 10 nov. 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/tet_1.php?t=001. Acesso em: 21 nov. 2009.

BRUM, Eliane; RUBIN, Débora. A vida íntima do *Opus Dei*. **Revista Época**. v. 400. jan. 2006. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG72877-6014-400,00.html>. Acesso em: 2 fev. 2009.

CABRAL, Juçara Teresinha. **A Sexualidade No Mundo Ocidental**. Campinas: Papyrus, 1995.

CAMARGO, Francisco Carlos; HOFF, Tânia Márcia Cezar. **Erotismo e Mídia**. São Paulo: Expressão & Arte, 2002.

CARLOS, Roberto; CARLOS Erasmo. **É preciso saber viver**. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/roberto-carlos-erasmo-carlos/616028/>. Acesso em: 27 dez. 2009.

CARON, Jean-Claude. **Os jovens na escola**: alunos de Colégios e Liceus na França e na Europa (Fim do Séc. XVIII – Fim do Séc. XIX). In: LEVI, G.; SCHMIDT, J. (org.). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, v. 2, p. 137-194.1996..

CARPANEZ, Juliana. **Um terço dos adolescentes prefere conversar via web do que pessoalmente**. G1 globo.com. 06/10/2009. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,MUL1331378-5604,00-UM+TERCO+DOS+ADOLESCENTES+PREFERE+CONVERSAR+VIA+WEB+DO+QUE+PESSOALMENTE.html>>. Acesso em: 13 nov. 2009.

CARVALHO, Ana Amélia; PEREIRA, Luís. **A pesquisa na Web através de ferramentas do motor de busca Google**. VII Simpósio Internacional de Informática Educativa – SIIIE05 Leiria, Portugal, 16-18 Novembro de 2005. Disponível em: <<http://www.niee.ufgrs.br/eventos/SIIIE/2005/Comunica/c195-Carvalho.swf>> Acesso em: 11 nov. 2009.

CARVALHO, Anésia S. **Metodologia da Entrevista**. Uma abordagem fenomenológica. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

CARVALHO, Gabriela Maria Dutra de. **“Tá Ligado!?”** Diálogos entre adolescentes e telenovelas da Rede Globo, interfaces na construção da compreensão da sexualidade. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Comunicação e tecnologia) - UDESC, Florianópolis.

CARVALHO, Michele; DIB, Simone; LORETO, Mariana; MARASCA, Bruno. **TV, Sexualidade E Adolescência**. Relatório final do Projeto Experimental do Curso de Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo, do Departamento de Ciências Humanas, Centro Universitário de Araraquara – Uniara, 2007. Disponível em: <http://www.alana.org.br/banco_arquivos/arquivos/docs/educacao/bolsas-de-estudo/michele_carvalho.pdf>. Acesso em 24 jan. 2010.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **A Sociedade Em Rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2006. v. 1.

CAVALCANTI, Ricardo. C. **Adolescência**. In: VITIELLO, N. et. al Adolescência hoje. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão Sexual, essa nossa (des)conhecida**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

COLLI, Maciel. **Uma breve análise do "discurso sobre as ciências" de Boaventura de Sousa Santos**. S/D. Disponível em:

<<http://www.uj.com.br/publicacoes/doutrinas/default.asp?action=doutrina&iddoutrina=4204>>. Acesso em: 5 jul. 2009.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO SEXUAL – I – Simpósio de Sexualidade e Educação Sexual “Paraná - São Paulo – Santa Catarina” – III – Colóquio de Pesquisadores Iniciantes em Educação Sexual – I. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Araraquara, SP, agosto de 2008.

CONGRESO LATINOAMERICANO DE SEXOLOGÍA Y EDUCACIÓN SEXUAL “CLASES 2008”, 14 e Congresso Ecuatoriano de Sexología y Educación Sexual, 6. Guayaquil, oct. 2008.

CORDEIRO, RAUL A. **Aparência física e amizade íntima na adolescência: Estudo num contexto pré-universitário.** Portugal, *Análise Psicológica* (2006), 4 (XXIV): 509-517. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n4/v24n4a06.pdf>. Acesso em 10 nov. 2009.

CUNHA, Rodrigo. Filme **A Guerra do Fogo**. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/resenhas/guerradofogo.htm>>. Acesso em: 3 mai. 2009.

CRATO, Nuno. O Googol e o Google. In “**Expresso 15 Janeiro 2005/ÚNICA 63**”. Disponível em: <<http://agavelar.ccems.pt/matematica/Imprensa/googol.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

DEBORTOLI, José A. Oliveira. **Adolescência (s) identidade e formação humana.** In. CARVALHO, Alysson [et. al.] (org.). **Adolescência.** Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 31-47.

DIAZ, Esther. **La Sexualidad Y El Poder.** Buenos Aires: Almagesto/Rescate, 1993.

DICIONÁRIO. **Espanhol-Português, Português-Espanhol.** São Paulo: Larousse, 2005.

DUTRA, Uriel. **Idade Média: “Idade das Trevas” ou uma “Belle Époque”?** Contexto Europeu do Século X ao Século XIII. Disponível em: <http://www.meuartigo.brasilecola.com/historia/idade-media-idade-trevas.htm>. Acesso em: 27 dez. 2009.

ERIKSON, Erik. **Identidade, juventude e crise.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1976.

FIGUEIRÓ, Mary Neide D. (org.). **Educação Sexual Presente Nos Relacionamentos Cotidianos.** Londrina: UEL, 2009, p. 63–101.

_____. (org.). **Educação Sexual**: como ensinar no espaço da escola. Londrina: UEL, 2009, p. 141–169.

_____. (org.). **Homossexualidade e educação sexual**: construindo o respeito à diversidade. Londrina: UEL, 2007.

_____. **Formação de Educadores Sexuais**: adiar não é mais possível. Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: Eduel, 2006.

_____. **Iniciação Sexual “Precoce”**: como a educação sexual pode ajudar a imprimir um novo rumo. In. MARCONDES, Martha A. S.; PLATT, Adreana Dulcina et. al. **Temas Transversais e currículo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. p. 69 – 103.

_____. **Educação Sexual**: retomando uma proposta, um desafio. Londrina: UEL, 2001.

_____; RIBEIRO, Paulo R. M. (org). **Adolescência em Questão**: estudos sobre sexualidade. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. História da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

_____. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRASCHETTI, Augusto. **O mundo romano**. In: LEVI, G.; SCHMIDT, J. (Org.). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v. 1, p. 59-95.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Dilma L. de. et al. **Educação e Sexualidade**: conversando sobre a sexualidade adolescente. Florianópolis, SC: UDESC/CEAD, 2004.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Eu: a janela através da qual o mundo contempla o mundo. In: FILÉ, Valter; LEITE, Márcia. **Subjetividades, tecnologias e escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 57 – 69.

FRIEDRICH, Engels. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1982.

FRUTUOSO, Suzane G.; LOES, João. 13 anos: a virada para a vida adulta. Revista ISTO É, a. 32, n. 2084, 21 out. 2009.

G1 globo. com. **'Sexo' é o quarto termo mais buscado por crianças na internet**. Informação faz parte de estudo que monitora uso da web entre jovens. Termo de busca mais popular entre crianças e adolescentes é 'YouTube'. tecnologia / Vida Virtual 12/08/09 - 09h50 - Atualizado em 12/08/09 - 10h00. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,,MUL1263933-6174,00-SEXO+E+O+QUARTO+TERMO+MAIS+BUSCADO+POR+CRIANCAS+NA+INTERNET.html>>. Acesso em: 12 ago. 2009.

GIL, Gilberto. **Pela Internet**. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/gilberto-gil/68924/>. Acesso em: 29 dez. 2009.

GOLDBERG, Maria Amélia A. **Educação sexual: uma proposta, um desafio**. São Paulo: Cortez, 1988.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. **Crianças e adolescentes em frente à TV: o que e quanto assistem de televisão**. 2002. Disponível em: <http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/journals/2/articles/28421/public/28421-28432-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2009.

GONZÁLEZ, Alícia Y CASTELLANOS, Beatriz. **Sexualidad y géneros: alternativas para su educación ante los retos del siglo XXI**. La Habana: Editorial Científico Técnica, 2003.

GOOGLE IMAGENS. Disponível em: <<http://images.google.com.br/images?hl=pt-BR&source=hp&q=Tit%C3%A3s+e+titânides+da+mitologia&btnG=Pesquisar+imagens&gbv=2&aq=f&oq=>>>. Acesso em: 28 ago. 2009.

GRUPO ESCOTEIRO CAOQUIRA. N° 158 SP. Disponível em: <<http://www.caoquira.com.br/cla/fotos/armasmedievais.htm>>. Acesso em: 2 mai. 2009

HARPER, Barbetta (et al.). **Cuidado, Escola: desigualdade, domesticação e algumas saídas**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

HIGHWATER, Jamake. **Mito e Sexualidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

HOROWITZ, Elliott. **Os diversos mundos da juventude judaica na Europa: 1300-1800.** In: LEVI, G.; SCHMIDT, J. (org). **História dos jovens: da antiguidade à era moderna.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996, v. 1, p. 97-140.

IMENES, Carla. Os espaços/tempos do cotidiano escolar e os usos das tecnologias. In: FILÉ, Walter; LEITE, Márcia. (orgs.) **Subjetividades, tecnologias e escolas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115-128.

Interdisciplinaridade & Saúde Sexual 12. IN: **CONGRESSO BRASILEIRO DE SEXUALIDADE HUMANA.** Foz do Iguaçu, out. 2009.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** Ri de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

JEOLÁS, Leila Sollberger. Juventude, Sexualidade e AIDS: aspectos simbólicos da percepção do risco e da vulnerabilidade. In. FIGUEIRÓ, Mary Neide D.; RIBEIRO, Paulo R. M. (org.). **Adolescência em questão: estudos sobre sexualidade.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 129-157.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

KOLODY, Helena. **O Dom de Ouvir.** Disponível em: <<http://texturadasletras.blogspot.com/2009/04/evolucao-helena-kolody.html>>. Acesso em: 29 dez. 2009.

_____. **Evolução.** Disponível em: <<http://texturadasletras.blogspot.com/2009/04/evolucao-helena-kolody.html>>. Acesso em: 29 dez. 2009.

LAFONT, Hubert. **A turma de jovens.** In: ARIÈS, Philippe; BÉJIN, André. (org.). **Sexualidades Ocidentais.** São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 194-209.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (org.). **História dos jovens: a época contemporânea.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____; _____. **História dos jovens: da antiguidade à era moderna.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v. 1.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. **As Tecnologias da Inteligência.** O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **As Inteligências Coletivas.** Conferência no SESC, Vila Mariana, São Paulo, 29 de agosto de 2005.

MARCHELLO-NIZZIA, Christiane. **Cavalaria e cortesia.** In: LEVI, G.; SCHMIDT, J. (org.). **História dos jovens:** da antiguidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v. 1, p. 141-190.

MARQUES, Cláudia Moreira. **Adolescência e Adolescentes** (Parte 2). Disponível em: <<http://www.vinhoesexualidade.com.br/paginas.php?s=0&p=adolescencia2&vinhoesexualidade=9b6934e276d77651102d4b36c83b8235>>. Acesso em: 28 mar. 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às Mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos:** e outros textos escolhidos. Traduções de José Carlos Bruni et al. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

_____. **O Capital.** Os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. I.

MEIRELES, Cecília. **Noções.** Disponível em: http://www.pensador.info/p/cecilia_meireles_poemas/1/. Acesso em: 26 dez. 2009.

MELO, Sonia M^a Martins de. **Corpos no Espelho:** a percepção da corporeidade em professoras. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. **Formação de educadores.** In: RIBEIRO, P. R. M. (org) **Sexualidade e Educação:** aproximações necessárias. SP: Arte & Ciência, 2004. p. 74

_____. **Corpos no Espelho:** a percepção da corporeidade em professoras. 2001. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC, Porto Alegre – RS.

_____. **Orientação Educacional: do consenso ao conflito.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

_____; POCOVI, Rosi M^a de Souza. In: **Caderno Pedagógico I – Educação e Sexualidade.** Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Estatuto Da Criança E Do Adolescente**. Brasília: MEC, ACS, 2005.

MONTEIRO, Helena. **O que o Google sabe sobre Nós?** Profissão, Ética e Sociedade – ISCTE, Nº 6146, 2008/09 1º semestre. Disponível em: http://74.125.155.132/scholar?q=cache:mW9fQbKad1kJ:scholar.google.com/+Helena+Monteiro++O+que+a+Google+sabe+sobre+n%C3%B3s%3F&hl=pt-BR&as_sdt=2000. Acesso em 15 nov. 2009.

MÜLLER, Adriana. **Interesse é normal, mas com critérios**. In. THOMPSON, Priscilla. **Sexo está entre as palavras mais pesquisadas por crianças**. 13/08/2009. Disponível em: http://gazetaonline.globo.com/index.php?id=/local/a_gazeta/materia.php&cd_matia=524815. Acesso em: 12 nov. 2009.

NUNES, César A. **Filosofia, Sexualidade E Educação**: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 1996. Tese (Doutorado em Educação,) - Universidade Estadual de Campinas.

NUNES, César A. **Desvendando a Sexualidade**. Campinas, SP: Papirus, 1987

NUNES, César A; SILVA, Edna. **Sexualidade (s) Adolescente (s)**. Florianópolis: Sophos, 2001.

OLIVEIRA, Marta Koll de. **Vygotski**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1997.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e Mediação Escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

PEREIRA, Samuel. **Catolicismo Romano**. S/D. Disponível em http://www.irmaos.net/ie-silvalde/pdf/estudos/icar_5.pdf. Acesso em: 16 abr. 2009.

PASSERINI, Luisa. **A juventude, metáfora da mudança social. Dois debates sobre os jovens**: a Itália Fascista e os Estados Unidos da década de 1950. In: Levi LEVI, G.; SCHMIDT, J. (org.). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v. 2. p. 319-382.

POLETTI, Enemará S. **As principais curiosidades sobre sexualidade de adolescentes da sétima série de um Colégio Público Estadual**. 1996. Monografia (Especialização em Educação: Orientação Educacional) – Universidade do Contestado – UnC - Concórdia/SC.

_____. Relacionamentos afetivo-sexuais contemporâneos na adolescência. IN: **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Sexual, 2. Simpósio de Sexualidade e Educação Sexual “Paraná – São Paulo – Santa Catarina”, 3. Colóquio de Pesquisadores Iniciantes em Educação Sexual, 1.** Araraquara-SP, 2008.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia**. São Paulo: Nobel, 1994.

REATO, Lígia de Fátima Nóbrega. **Sexualidade X Meios de Comunicação**. In: WEIMBERG, Cybelle. (org) **Geração delivery: adolecer no mundo atual**. São Paulo: Sá, 2001. p. 73–82.

REICH, Wilhelm. **A função do orgasmo**. Tradução de Maria da Glória Novak. São Paulo: Brasiliense, 2004.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Sexualidade e Educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

_____. **Educação sexual além da informação**. SP: EPU, 1990.

RODRIGUES, Walkíria Machado; VERONESE, Josiane Rose Petry. Papel da criança e do adolescente no contexto social: uma reflexão necessária. **REVISTA N.º 34**. a. 18, p. 27-44, jul. 1997. Disponível em:
<<http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/index.php/buscalegis/article/viewFile/28521/28078>>. Acesso em: 16 abr. 2009.

ROESLER, Jucimara; SARTORI, Ademilde. Narrativa, cidadania e o não-lugar da cultura. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**. Faculdade de Comunicação Social – PUCRS. Porto Alegre: EDIPUCRS. n. 23, abr. 2004. p. 71- 75.

_____; _____. **Mídia e Educação: linguagens, cultura e prática pedagógica**. In: TORRES, Patrícia Lupion (org.). **Algumas vias para entretecer o pensar e o agir**. Curitiba: SENAR-PR, 2007, p. 99-117.

SANCHES, Rosemary. **Frases, pensamentos e poesias**. 2007. Disponível em:
<http://rosesanches.blogspot.com/2007/10/pensamentos_10.html>. Acesso em: 21 dez. 2009.

SANCHO, Juana M. (org.) **Para Uma Tecnologia Educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de SC: Caderno do Ensino Médio**. Florianópolis: IOESC, 1998.

_____. Secretaria do Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de SC: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **A Reforma**. (s/d). Disponível em: <<http://www.klepsidra.net/klepsidra6/areforma.html>>. Acesso em: 4 jun. 2009.

SARTORI, Ademilde; SOARES, Maria S. P. **Concepção Dialógica e as NTICs: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos**. In: **Anais do V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife: 2005. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/artigos_parte01.pdf 7/12/2008>. Acesso em: 20 dez. 2008.

SAYÃO, Rosely. **Pais não têm que controlar os filhos: diário pode ser lição sobre privacidade**. Entrevista em vídeo: Momento Família. 12/04/2005. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/uolnews/familia/2005/04/12/ult2866u7.jhtm>>. Acesso em 08 nov. 2009.

_____. **E a conversa, o diálogo?** SP: Entrevista à Revista do Sindpd/09 - outubro de 2005. Disponível em: <<http://www.sindpd.org.br/artigos/entrevistas.asp?id=10>>. Acesso em 08 nov. 2009.

SCHALL, Virgínia. **O diálogo com filhos adolescentes: conversas que salvam, palavras que curam**. Portal UAI. ago. 2008. Disponível em: <http://www.uai.com.br/UAI/html/sessao_11/2008/08/04/em_noticia_interna,id_sessao=11&id_noticia=74286/em_noticia_interna.shtml>. Acesso em: 31 out. 2009.

SCHEIDT, Felipe Alex. **A Galáxia de Gutemberg**. O Computador na Sociedade e na

SCHINDLER, Norbert. **Os tutores da desordem: rituais da cultura juvenil nos primórdios da era moderna**. In: Levi LEVI, G.; SCHMIDT, J. (org.). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v. 1, p. 266-324.

SCHNAPP, Alain. **A imagem dos jovens na cidade grega**. In: Levi LEVI, G.; SCHMIDT, J. (org.). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v. 1, p. 19-57.

SILVA, Aldemir Nicolau da. **A nova mídia e sua utilização pelos jovens.** *Revista Eletrônica Temática*. a. V, n. 9. set. 2009. Disponível em: <http://www.insite.pro.br/2009/Setembro/novamidia_jovens.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2009.

SILVA, Cíntia Cristina. **Gênesis.** Disponível em: <http://mundoestranho.abril.com.br/cultura/pergunta_286398.shtml>. Acesso em: 13 set. 2009.

SILVA, Edna A. **Filosofia, Educação e Educação Sexual:** matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da Sexualidade Humana. 2001. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP.

SILVA, Telma Domingues da. Comunicação, cultura e consumo: da televisão à Internet. Intercon – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. IN: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 23.** Curitiba/PR, 4-7 set. 2009. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-3817-1.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2009.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O Discurso do Protagonismo Juvenil.** 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade São Paulo, São Paulo.

STRASBURGER, Victor C. **Os adolescentes e a mídia:** impacto psicológico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias:** acadêmica, da ciência e da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THOMPSON, Priscilla **Sexo está entre as palavras mais pesquisadas por crianças.** 13/08/2009. Disponível em: <http://gazetaonline.globo.com/index.php?id=/local/a_gazeta/materia.php&cd_matia=524815>. Acesso em: 12 nov. 2009.

TIBA, Içami. **Puberdade e Adolescência.** São Paulo: Ágora, 1985.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLADARES, Katia Krepsky. **A TV e o comportamento sexual do adolescente.** Niterói, RJ: Muiraquitã, 1997.

VASCONCELLOS, Naumi de. **Amor e sexo na adolescência.** São Paulo: Editora Moderna, 1985.

_____. **Os dogmatismos sexuais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

VASCONCELOS, Geni A. N. **Cotidiano**: um outro viés para entendimento da recepção televisiva. In: FILÉ, Walter; LEITE, Márcia. (org.) **Subjetividades, tecnologias e escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 89–101.

VASCONCELOS, Paulo Alexandre Cordeiro de. (et. al.) **Google**: a colonização mercantil educativa por meio de motores de busca na *Web*. Intercon – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. IN: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 32. Curitiba, PR, 4-7 set. 2009. Disponível em: >. Acesso em: 26 set. 2009.
<<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2753-1.pdf>

VILARINO, Cristine Vieira. A diversidade do mundo globalizado. **Revista Época**. n. 426, 25 jul. 2006. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG74786-6014,00.html>. Acesso em: 26 ago. 2009.

_____. **Compêndio de Instrumentos de Tortura e Execução na Idade Média Européia**. Disponível em: <<http://www.geocities.com/adtenebras/compendio.htm>>. Acesso em: 2 mai. 2009.

WEIMBERG, Cybelle. (org). **Adolescer no mundo atual**. São Paulo: Sá, 2001, p.7–11.

WOLTON, Dominique. **Internet, e depois?** Uma teoria crítica das novas mídias. Porto Alegre: Sulina, 2007.

WÜSTHOF, Roberto. **Descobrir o Sexo**. São Paulo: Ática, 1995.

ZACHARIAS, Vera Lúcia. **Vygotski e a Educação**. 2007. Disponível em:
<<http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html>>. Acesso em: 11 nov. 2009.